

ENVELHECER NA DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE DIVERSOS NÍVEIS DE ENSINO

Kelly da Silva Alves

Setembro, 2016

Dissertação apresentada no Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes e pela Doutora Leanete Terezinha Thomas Dotta.

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

O envelhecimento populacional é uma realidade do século XXI que já apresenta consequências e repercussões muito importantes em todas as esferas, e levanta algumas questões, tais como o lugar que o indivíduo mais velho ocupa na sociedade e as relações e impactos desse envelhecimento no trabalho. A maioria dos trabalhadores foi confrontada com a obrigação de trabalhar mais cerca de dez anos do que o previsto, em consequência da extensão da idade da reforma. Os professores também são abrangidos por esta nova situação.

Dadas algumas especificidades da profissão docente, quer quanto à natureza da atividade realizada, quer quanto à diversidade de situações, este estudo teve por objetivos gerais descrever as percepções de professores dos diversos níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seu impacto na atividade profissional e na qualidade de vida; e explorar o papel do gênero e da condição de reformado / não reformado nas percepções dos professores sobre o envelhecimento e a qualidade de vida.

Com vista a alcançar os objetivos descritos, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre as temáticas: docência, qualidade de vida, intensificação do trabalho docente, níveis de ensino, envelhecimento e reforma. O estudo empírico foi orientado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo e versou a recolha e análise de narrativas biográficas de doze professores/as dos diferentes níveis de ensino (do pré-escolar ao superior), homens ou mulheres, reformados ou em exercício.

As narrativas nos revelaram que nos/as professores/as participantes há uma profunda relação entre a vida pessoal e a vida profissional (aspecto central da sua profissionalidade) e que esses/as professores/as têm pleno conhecimento da sua trajetória e das etapas do seu ciclo de vida profissional, que percebem como marcado pela mudança. A paixão pelo trabalho está presente nas narrativas de todos os participantes. Os/as professores/as participantes percebem a relação entre o envelhecimento e a docência, mas reconhecem a docência como ‘antídoto do envelhecimento’. Existe, no entanto, uma forte indignação e um grande desencanto pelas condições de trabalho causadas pelas políticas educativas atuais, o que evidencia a necessidade de tomadas de decisão para melhorar este quadro.

Revelou-se também importante a necessidade de se pensar melhor a preparação dos professores para a fase posterior ao exercício profissional efetivo, já que a maioria manifestou o desejo de continuar de alguma maneira em atividade, mas também de ter tempo para si. Foram detectadas diferenças entre os professores dos diferentes níveis de ensino convergentes com a literatura, de que se destacam: os docentes de crianças ressentem mais o cansaço físico e demonstram um maior receio com o envelhecimento na atividade; e os professores do ensino superior demonstram menor receio do envelhecimento na atividade, assim como da transição para a reforma. O estudo revelou-se relevante para refletir a otimização da gestão dos efeitos do envelhecimento nos professores.

Palavras-chave: Professores; Envelhecimento; Trabalho docente; Qualidade de Vida.

ABSTRACT

The aging population is a reality of the 21st century which presents consequences and repercussions that are very important in all spheres, and raises some issues, such as the place that the older person occupies in society and relationships and impacts of that aging at work. Most of the workers was confronted with the obligation to work about 10 years more than anticipated as a result of the extension of the retirement age. The teachers are also covered by this new situation.

Given some specifics of the teaching profession, both as to the nature of the activity performed, either as the diversity of situations, this study had by general objectives to describe the general perceptions of teachers of the various levels of education in relation to aging and its impact on professional activity and the quality of life; and explore the role of gender and of the condition of retired/ not retired on teachers ' perceptions about aging and quality of life.

In order to achieve the objectives described, a literature review was conducted on the issues: teaching, quality of life, intensification of the work teaching, education levels, aging and retirement. The empirical study was oriented by phenomenological paradigm-interpretive and dealt with the collection and analysis of biographical narratives of twelve teachers from different levels of education (from preschool to higher), male or female, retired or in office.

The narratives revealed that in the participants teachers there is a deep relationship between the personal life and professional life (central aspect of his professionalism) and these teachers have full knowledge of its trajectory and the stages of its professional lifecycle, who perceive as marked by change. The passion for work is present in the narratives of all participants. The teachers participants perceive the relationship between aging and the teaching, but recognize teaching as 'ageing antidote'. There is, however, a strong indignation and a great disenchantment by working conditions caused by the current education policies, which highlights the need for decision-making to improve this topic.

It was also proved the need to think better about the preparation of teachers beyond the effective professional exercise, since most expressed the desire to continue in some way in activity, but also had time for them. Differences were found between teachers of different levels of teaching convergent with literature, that stand out: the teachers of children resist more physical fatigue and demonstrate a greater fear with aging in the activity; and higher education teachers demonstrate less fear of aging in the activity, as well as the transition to retirement. The study showed relevant to reflect the optimization of management of the effects of the aging in teachers.

Keywords: Teachers; Aging; Teaching work; Quality of life.

RESUMÉ

Le vieillissement de la population est une réalité du XXI^e siècle qui déjà présenté des conséquences et des répercussions qui sont très importantes dans tous les domaines et soulève des questions, telles que la place que la personne le plus âgée occupe dans la société et des relations et effets que le vieillissement au travail. La plupart des travailleurs a été confronté à l'obligation de travailler environ dix ans de plus que prévu en raison de l'extension de l'âge de la retraite. Les enseignants sont également couverts par cette nouvelle situation.

Certaines spécificités de la profession enseignante, aussi bien quant à la nature de l'opération effectuée, soit quant à la diversité des situations, cette étude a été par objectifs générales décrire les perceptions des enseignants des différents niveaux de l'éducation en matière de vieillissement et son impact sur l'activité professionnelle et la qualité de vie ; et explorer le rôle du sexe et de la condition de retraité/ pas retraité sur les perceptions des enseignants sur le vieillissement et qualité de vie.

Afin d'atteindre les objectifs décrits, il a été réalisée une revue de la littérature sur les thèmes: enseignement, qualité de vie, l'intensification du travail des enseignants, niveau d'éducation, vieillissement et retraite. L'étude empirique a été orienté par phénoménologique paradigme interprétatif et traite de la collecte et l'analyse des récits biographiques de douze professeurs de différents niveaux d'enseignement (de la maternelle à la hausse), mâle ou femelle, retraité ou au bureau.

Les récits ont révélé que les enseignants participants ont une relation profonde entre la vie personnelle et vie professionnelle (aspect central de son professionnalité) et que ces professeurs ont la pleine connaissance de sa trajectoire et les étapes de son cycle de vie professionnelle, qui perçoivent comme marquée par le changement. La passion pour le travail est présente dans les récits de tous les participants. Les enseignants/les participants perçoivent la relation entre le vieillissement et l'enseignement, mais reconnaissent l'enseignement comme « antidote de vieillir ». Il y a, cependant, une forte indignation et un grand désenchantement pour les conditions de travail causée par les politiques actuelles de l'éducation, qui met en évidence la nécessité d'une prise de décision pour améliorer cette image.

Il est aussi important la nécessité de penser la meilleure la préparation des enseignants pour la suite de l'exercice effectif professionnel, étant donné que la plupart ont exprimé le désir de poursuivre dans une certaine façon en activité, mais aussi avoir le temps pour lui-même. On a trouvé des différences entre les professeurs des différents niveaux de enseignement convergent avec la littérature, qui se démarquent: les enseignants des enfants souffrent plus de fatigue physique et montrer une grande méfiance à l'égard au vieillissement de l'activité; et les professeurs de l'enseignement supérieur montrent moins méfiance du vieillissement dans l'activité, ainsi que le passage à la retraite. L'étude révèle pertinent pour tenir compte de l'optimisation de la gestion des effets du vieillissement sur les enseignants.

Mots clés : Enseignants ; Vieillissement ; Travail d'enseignement ; Qualité de vie.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é fruto da junção de vários esforços. Diante disso, é oportuno dedicar estas linhas para agradecer a todos os que, de forma direta ou indireta, mais ou menos empenhada, contribuíram para a realização do mesmo.

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar este trabalho, por me amparar nos momentos difíceis, pela força interior para superar as dificuldades, pelo discernimento nas minhas escolhas e por me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha amada família: mãe, pai (*in memoriam*), esposo, irmão, tias, tios, primas e primos, pelo carinho, pelas orações e todo o apoio que me deram ao longo dessa jornada.

Ao meu esposo, Dalmi, pelo amor, cuidado, paciência, apoio incondicional, cumplicidade, companheirismo nas madrugadas de estudo e por todo o incentivo. Sua participação foi fundamental para a concretização deste sonho. Muito obrigada por fazer parte da minha jornada (pessoal e acadêmica)!

À minha orientadora Professora Doutora Amélia Lopes por acreditar em mim e nesse trabalho, por me acompanhar nessa jornada, por contribuir para o meu crescimento profissional, por me inspirar através da sua incrível habilidade com as palavras e por ser um belo exemplo de profissional.

À minha co-orientadora Doutora Leanete Thomas Dotta, pelo apoio em todas as dúvidas, pela competência com que me acompanhou na análise dos dados com o suporte do software NVivo e pela constante disponibilidade.

Aos meus queridos amigos de Belém: Ellen, Lorena, Laércio, Cláudia, Josaphat, Sandra, Antônio, Luiz, Bahia e Ely, que fizeram parte desse momento, apesar da distância, sempre me ajudando e incentivando com palavras de conforto e mensagens de alegria.

Às minhas queridas amigas Andréa, Noemia e Karelia, pelo carinho, companheirismo nos trabalhos realizados neste mestrado, por serem incansáveis em me ajudar, pela amizade que transcendeu os domínios da faculdade e ficará para sempre em meu coração. Que bom ter compartilhado esse sonho com vocês!

Aos colegas do mestrado: André, Aluizio, Alexandra, Angélica, Beatriz, Bruno, Carla, Celina, Cláudia e Jana, pelo companheirismo nessa jornada e por permitirem a utilização dos seus nomes, neste trabalho - nomes que guardarei também no coração.

Agradeço ao Departamento de Trânsito do Estado do Pará – DETRAN, pela liberação e apoio, necessários para a realização deste trabalho, em especial aos colegas João Penna, Glaura Brito e Francisco, pelo apoio e ajuda - providencial.

Finalmente, o meu muito obrigada a todos os docentes do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas-CIIE e aos que participaram dessa pesquisa, por tudo quanto me ensinaram..., sobretudo, através do profissionalismo e amor demonstrados pela profissão docente.

“Para tudo há uma ocasião certa; há um tempo certo para cada propósito debaixo do céu” (Eclasiastes 3:1)

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação a Deus, à minha mãe Ivone,
ao meu pai José Ramalho (in memoriam), ao meu
irmão Leonardo e ao meu esposo Dalmi ... porque
são o mais importante da minha vida.*

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FENPROF	Federação Nacional dos Professores
IPSSO	Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
QdV	Qualidade de Vida

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - DOCÊNCIA E QUALIDADE DE VIDA.....	1
1. Qualidade de vida: conceitos e perspectivas.....	7
2. Especificidades da profissão docente na sua relação com a <i>pessoa</i> do professor.	9
3. O ciclo de vida dos professores	14
4. Intensificação do trabalho docente e qualidade de vida dos professores: possíveis relações.	18
4.1. Sobre o mal-estar e o bem-estar docente.....	23
Capítulo II - PROFESSORES E ENVELHECIMENTO	27
1. O envelhecimento: teorias e considerações	31
2. Níveis de ensino e envelhecimento: estudos empíricos.....	37
3. Os professores e a reforma: significados e percepções.....	42
Capítulo III - METODOLOGIA: Apresentação e fundamentação do estudo	45
1. Objetivos do estudo	51
2. Natureza do estudo.....	52
3. Estratégia de investigação.....	53
4. Recolha de dados: entrevista semi-estruturada.....	54
5. Os sujeitos da pesquisa.	56
6. Os guiões de entrevista	58
7. Procedimento da entrevista.....	62
8. Tratamento de dados: análise de conteúdo	63
9. Aspectos éticos	69
Capítulo IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
1. Apresentação dos resultados.....	73

2. Síntese interpretativa.....	87
2.1 Percepções sobre o trabalho docente.....	88
2.2 Percepções sobre a trajetória profissional	90
2.3 Perspectivas sobre o processo do envelhecimento	91
2.4. Profissão docente e envelhecimento	92
CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 O sentido da pessoa do professor ao longo dos tempos	11
Quadro nº 2 Características dos sujeitos da pesquisa	56
Quadro nº 3 Guião de entrevista semi-estruturada – Grupo I.....	58
Quadro nº 4 Guião de entrevista semi-estruturada – Grupo II	60
Quadro nº 5 Grelha de categorização semântica (modelo).....	67
Quadro nº 6 Sistema categorial	67
Quadro nº 7 Sistema categorial	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Distribuição percentual dos professores da Pré-Escola, quanto ao envelhecimento.	39
Figura 2 Distribuição percentual dos professores do 1ºCEB, quanto ao envelhecimento...	39
Figura 3 Distribuição percentual dos professores do 2ºCEB, quanto ao envelhecimento...	40
Figura 4 Distribuição percentual dos professores do 3º CEB e Secundário, quanto ao envelhecimento.....	40
Figura 5 Distribuição percentual dos professores do Ensino Superior, quanto ao envelhecimento.....	41

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é uma realidade do século XXI que levanta questões muito importantes, como o paradoxo entre o aumento da esperança de vida e o lugar do indivíduo mais velho na sociedade e as relações e impactos do envelhecimento no trabalho. Estudos sobre o processo de envelhecimento humano (Paúl, 1996; Fontaine, 2000; Viegas & Gomes, 2007) têm ganhado espaço no cenário mundial, com o intuito de acompanhar as transformações produzidos por esse processo, que se tem mostrado complexo, por não estar vinculado unicamente com a quantidade de anos vividos ou com as transformações celulares que ocorrem no organismo, mas também com o modo como esse tempo é vivido.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico - OCDE prevê desafios num futuro próximo, afirmando que “[o] futuro mercado de trabalho europeu será confrontado simultaneamente com uma população em envelhecimento e uma diminuição do número de jovens” (OCDE, 2010, p.3). Tal desequilíbrio dará base para programas de gestão dos recursos humanos, como políticas de incentivo à manutenção do emprego dos mais velhos, ou seja, um atraso na idade da reforma, como recurso para o equilíbrio dos sistemas de proteção social e dos regimes de pensões. Diante desses desafios, “(...) a ONU¹ discute e alerta para a definição de estratégias para se enfrentar as mudanças advindas do envelhecimento populacional” (Dutra, 2007, p.2).

Com essas justificativas, uma questão importante para a gestão dos recursos passa a ser as alterações na idade da reforma, que em Portugal sobe para os 66 anos em 2014, com exceção das profissões consideradas mais ‘penosas’², aumentando de forma progressiva nas próximas décadas, em linha com a evolução da esperança média de vida. De acordo com as recomendações de organizações internacionais, como a OCDE e/ou a Comissão Europeia, uma lógica de envelhecimento ativo, através de políticas de incentivo como o trabalho a

¹ Organização das Nações Unidas.

² Profissões consideradas de natureza penosa ou desgastante: mineiros, trabalhadores marítimos, profissionais de pesca, controladores de tráfego aéreo, bailarinos, trabalhadores portuários e bordadeiras da Madeira. (Guia Prático-Pensão velhice 2016. Instituto da Segurança Social, I.P)

tempo parcial no final da carreira e reforma progressiva, substitui a lógica de redução da vida profissional com medidas de pré-reforma (Jolivet & Lee, 2004, p. 32-33).

Essa questão poderá ser vista e estudada de muitos ângulos ao considerar sua complexidade, porém neste trabalho abordaremos do ponto de vista do professor, que não sendo exceção trabalhará cerca de mais dez anos. Este fato é passível de implicações na vida dos professores de todos os níveis de ensino que, entretanto, se tornou mais intensa, o que, como afirma Hargreaves (1998), baseando-se em Apple, “provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação, a extensão do dia de trabalho do professor e a eliminação das oportunidades para realizar um trabalho mais criativo e imaginativo” (p. 133).

A profissão docente é “uma arte e um ato feitos de símbolos, de cuidados, de fazer e refazer o outro pelo conhecimento” (Stano, 2001, p. 60) e, simultaneamente, como diz Cau-Bareille (2014, p. 65), referindo-se a professores de todos os níveis de ensino, é “um trabalho ‘exigente, difícil’, uma atividade multifuncional que implica uma mobilização física, afetiva e subjetiva permanente”. Trata-se, com efeito, de uma profissão com características específicas (Stano, 2001; Tardif, 2002).

Os níveis de ensino têm importante papel nas diferentes formas de perceber o impacto do trabalho docente no processo de envelhecimento do professor, pois pesquisas revelam que existem peculiaridades em função do nível que devem ser consideradas nesta análise (Moreira & Vieira, 2014; Cau-Bareille, 2014), assim como em função das variáveis gênero e condição laboral. Outra questão a ser considerada diz respeito às medidas de política educativa (nacional e internacional), com impacto direto na intensificação do trabalho e na satisfação dos professores (Esteve, 1995; Tardif & Lessard, 2007; Dohms, 2012).

Como base para esta pesquisa temos, ainda, os trabalhos de Lima, Milani, Silva, G., Silva, I., Sanches e Nadaf (2015) sobre as representações sociais e as contradições do envelhecer na carreira docente, os trabalhos de Dohms (2012) que abordam algumas temáticas sobre o envelhecimento do professor, e os trabalhos de França e Vaughan (2008) que identificam o desejo de trabalhadores mais velhos de se manterem ativos na sociedade. Estes contributos levam-nos a pensar que a manutenção do trabalho pode ser, para os professores, fonte de qualidade de vida na velhice; no entanto, é também certo que o trabalho

docente se tem revelado cada vez mais penoso - como podemos perceber em alguns trabalhos de Dejours (1992) e Lüdke e Boing (2004).

Interessa perceber melhor a importância do trabalho para os professores, assim como as perspectivas destes em relação à reforma para então melhor compreender a relação entre elas. O desejo dos professores de continuar em atividade é bem explorado no trabalho de Moreira (2011), realizado com professores universitários, com mais de 60 anos, dentre os quais alguns tinham idade para se reformarem. A pesquisa teve o propósito de entender os motivos que mantêm estes professores na atividade docente. O estudo revelou que, para esses professores, “a aposentadoria é atraente se pensada como um benefício, e não como o encerramento das atividades profissionais” (Moreira, 2011, p.549). Nesse sentido, os trabalhos de Bragança (2004) e Meira e Leite (2013) buscaram compreender os motivos para o retorno de professores reformados a docência.

Apesar de adquirir significados diferentes em função de variáveis - indivíduos grupos, gênero, setores de ensino - a reforma pode simular uma ruptura com o mundo do trabalho, originando uma transformação no sistema de relações sociais, no sistema de papéis e *status* (Santos, 1990), fato que evidencia a importância de se pensar – com o devido cuidado - no período de transição para a reforma (Deps, 1994; França, 1999, 2002). Para Stano (2001, p.106), a reforma pode ser vista como um “tempo de ‘dar pousada’ a um novo ser”. A nova realidade no que toca às possibilidades de reforma leva-nos a refletir, também, sobre a importância de se pensarem os impactos - individuais e profissionais - ocasionados pelo alargamento da idade da reforma dos professores.

Com base nestes contributos iniciais elaboramos a nossa questão de pesquisa: Como os professores dos diversos níveis de ensino percebem e relacionam o processo do envelhecimento com a sua atividade profissional? Conscientes de que a resposta a esta questão pode ser diferente em função dos níveis de ensino, do gênero e da condição laboral, pretendemos neste trabalho descrever as percepções de professores dos diferentes níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seu impacto na atividade profissional e qualidade de vida, e explorar o papel do gênero e da condição de reformado / não reformado nas percepções dos professores sobre o envelhecimento e a qualidade de vida. Além da revisão bibliográfica realizamos uma pesquisa empírica com professores com idade igual ou superior a 55 anos dos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, 1º Ciclo do Ensino Básico

(CEB), 2º CEB, 3º CEB, Ensino Secundário e Ensino Superior. Com uma abordagem fenomenológica-interpretativa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas.

Para além desta introdução, a dissertação possui quatro capítulos.

No capítulo I é apresentado o quadro teórico sobre docência e qualidade de vida. Abordam-se algumas especificidades da profissão docente na sua relação com a *pessoa* do professor e expõem-se aspectos do ciclo de vida dos professores. Ainda, são observadas possíveis relações entre a intensificação do trabalho docente e a qualidade de vida dos professores, com a abordagem sobre o mal-estar e o bem-estar docente.

O capítulo II expõe algumas teorias e considerações acerca do envelhecimento, com foco no envelhecimento dos professores. Neste, tem-se em conta a questão de gênero nos estudos empíricos sobre o envelhecimento nos diversos níveis de ensino e algumas diferenças entre esses níveis; por fim, abordam-se aspectos sobre a reforma, seu significado e percepções dos/as professores/as em exercício e reformados.

O capítulo III é dedicado à apresentação e fundamentação do estudo empírico abordando: os objetivos do estudo, a natureza do estudo, as estratégias de investigação, o método de recolha de dados, os sujeitos da pesquisa, os guiões da entrevista, o procedimento da entrevista, o tratamento de dados e os aspectos éticos na pesquisa.

No capítulo IV são apresentados os resultados do estudo e a síntese interpretativa deste, com base no referencial teórico exposto neste estudo, a fim de atender aos seus objetivos.

A conclusão é dedicada à apresentação de uma breve interpretação pessoal da pesquisadora sobre pontos fundamentais revelados pelos resultados obtidos, de algumas reflexões suscitadas no desdobrar do próprio processo investigativo e de perspectivas para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I - DOCÊNCIA E QUALIDADE DE VIDA

*A verdadeira motivação vem de realização,
desenvolvimento pessoal, satisfação no trabalho e
reconhecimento (Frederick Herzberg)*

Apresentação

A profissão docente comporta aspectos específicos e complexos, como por exemplo o contexto histórico, social e político em que o professor exerce sua atividade, nomeadamente, suas condições de trabalho. Tais aspectos devem ser tidos em conta ao tentar perceber a relação dessa profissão com a qualidade de vida do professor, pois “[a] docência apresenta uma série de conteúdos cognitivos, efetivos e instrumentais que interferem na qualidade de vida dos professores” (Martinez; Vitta & Lopes, 2009, p.3). No tocante a esses conteúdos, podemos citar como exemplo o aumento das responsabilidades atribuídas aos docentes, já que, atualmente, não ministram apenas aulas. Ainda, devemos apontar as longas jornadas de trabalho, a que muitos docentes são submetidos e que envolvem não apenas esforço físico, mas todas as suas capacidades.

Diante das influências dos contextos político-administrativos em geral, que condicionam e algumas vezes influenciam a prática docente, Gimeno Sacristán (1999) descreve a profissão docente como aquela “[...] socialmente partilhada numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais” (p. 71), que transcorre toda uma mudança cultural de seus profissionais influenciada por diferentes realidades docentes. A sociedade, através de críticas externas ao sistema educacional, cobra cada vez mais dos professores, que passam a ser alvo das esperanças sociais e políticas, em tempos de crise.

Como “os indivíduos destinam a maior parte de seu tempo às atividades laborais” (Santos; Novo & Tavares, 2010, p. 2) tomamos como importante a ação de conhecer o significado do trabalho, para os professores, assim como, suas concepções, o modo de ver a profissão, o sentido que a ela atribuem, a contribuição desta para seu desenvolvimento pessoal e profissional e os motivos para sua escolha. Assim, neste capítulo, abordaremos algumas questões relevantes sobre a qualidade de vida, especificidades da profissão docente, o ciclo de vida dos professores e algumas relações entre a intensificação do trabalho docente e a qualidade de vida desses professores.

1. Qualidade de vida: conceitos e perspectivas.

O conceito de qualidade de vida (QdV) é demasiado complexo, por abranger diversos fatores, como a saúde física e mental, relações sociais e até com o meio ambiente, o nível de

independência pessoal e financeira, entre outros. Os estudos sobre este tema são relativamente recentes, havendo um aumento do seu número nos finais do século XX, fato influenciado pelo alargamento da expectativa de vida, devido ao progresso tecnológico da medicina, e ao movimento da humanização da medicina (Fleck, 2008), dentre outros fatores. Apesar desse alargamento da expectativa de vida, o grande desafio dos próximos anos é aproximar a curva de esperança de vida com a correspondente curva de qualidade de vida (Paúl, 1996).

Considerado um conceito genérico, por ser utilizado em diversas áreas como a Economia, Medicina, Política, Psicologia e Saúde (Pais-Ribeiro, 1998) e, portanto, interpretado de várias maneiras, a QdV, sobretudo na velhice e na meia-idade, ganha cada vez mais espaço na mídia, com intuito de identificar as virtudes da velhice e as possibilidades de viver uma vida plena, até seu fim. Além da importante tarefa de se pensar numa qualidade de vida que dê sentido ao ‘viver mais tempo’, esta tarefa, que cabe a cada pessoa, está diretamente ligada às suas escolhas de estilos de vida (Paúl, 1996).

Neste trabalho, partimos da definição de QdV assumida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), segundo a qual “a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objectivos, padrões e preocupações” (WHOQOL Group, 1994, p.28). Tal definição atende bem aos nossos objetivos, pois resulta de um consenso internacional, que contempla a influência dos diversos fatores referidos anteriormente. Ainda, para Levy e Anderson (1980 *cit. in* Silva, 2009), o conceito de QdV é definido como uma medida constituída de bem-estar físico, mental e social (de acordo com a percepção de cada indivíduo). Nesse sentido, podemos perceber a qualidade de vida, como a satisfação do indivíduo em relação à sua vida quotidiana.

O paradigma de QdV deve ser analisado sob várias dimensões, pois, além de ser subjetivo, varia com o tempo e é uma medida de percepção pessoal (Pais-Ribeiro, 1994). No que podemos concluir que não há um critério de medição de QdV único, pois está ligada com a satisfação sentida pela pessoa com relação a sua própria condição de vida, seus objetivos e expectativas pessoais, ponderada pela sua própria escala de valores e, desta maneira, o que pode ser uma vida de qualidade para uns, poderá não ser para outros. Assim,

como afirma Dohms (2012, p. 111), “[...] a subjetividade acaba por contribuir para a confusão conceitual”.

Logo, é comum “[...] ouvir os conceitos de Saúde e Qualidade de Vida serem utilizados como sinônimos, assim como, também, Qualidade de Vida, Bem-Estar, Saúde e Felicidade, quando referidos para explicar os indicadores de uma boa vida.” (Dohms, 2012, p. 111). Apesar das muitas interpretações acerca da QdV, afirmam Rodrigues, Ramos e Mendes (2005, p.14), que existe “[...] um ponto comum às várias interpretações do conceito de qualidade de vida, [...] a vivência humana e as características dos espaços em que esta se desenvolve”. Contudo, Pais-Ribeiro (2009) elucida que o bem-estar faz parte da saúde, e a saúde é a variável que melhor explica a QdV.

Para um melhor entendimento, vale ressaltar que a construção do conceito de QdV encontra-se fundamentado em alguns modelos teóricos propostos por Fleck (2000), como o Modelo da Satisfação, o Modelo combinado importância/satisfação, o Modelo do papel ocupacional e o Modelo dinâmico. Dentre estes modelos, podemos salientar, nesta pesquisa, o Modelo combinado importância/satisfação, em que a satisfação subjetiva e a importância, atribuída pelo indivíduo a determinado domínio, são levadas em consideração simultaneamente e que considera o fato de que um mesmo domínio terá importância diferente para pessoas diferentes (Fleck, 2000).

Uma vez que, como diz Moreira (2011, p. 543), “No mundo contemporâneo o trabalho goza de um lugar privilegiado na vida das pessoas”, também a docência pode ser problematizada em função da qualidade de vida que provoca. Dohms (2012, p.111) afirma que podemos efetivamente relacionar a satisfação na docência com a saúde e o bem-estar “visto que o sucesso profissional está ligado ao alcance de metas pessoais que contribuem para a Qualidade de Vida (QVD) geral do sujeito”.

2. Especificidades da profissão docente na sua relação com a *pessoa* do professor.

A profissionalidade docente é um conceito em constante mudança, cuja compreensão depende do contexto sócio-histórico, o qual vai influenciar nas características, formas de desempenho, importância atribuída e exigências da função docente, que é, em sua essência, a ação ou o resultado de ensinar - inerente ao professor. Para este, o ensino é a sua dedicação profissional fundamental, como tal, podemos atribuir às suas habilidades o ato de ensinar o

aluno da melhor forma possível. Compreender a docência requer compreender as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem, nos diferentes contextos.

A este respeito, o valor do trabalho docente emerge em razão direta ao valor atribuído à educação, pelas sociedades modernas e pós-modernas, tornando-o imprescindível ao sucesso individual e social dos indivíduos (Herdeiro, 2010). Tal valor agregou muitas exigências aos professores e fomentou a discussão acerca das competências necessárias para sua concretização profissional. Também se reconhece que há uma indissociabilidade das dimensões profissional e pessoal nessa profissão, que lhe confere uma complexidade significativa.

Na perspectiva de Nóvoa (2000, p. 17) “[...] é impossível separar o «eu» profissional do o «eu» pessoal [...]”, o que nos remete ao fato de que acontecimentos marcantes numa ou noutra dimensão afetam o professor de uma forma global, reforçando a necessidade de estudar mais profundamente esse profissional, os problemas e desafios que enfrentam, a maneira como constroem a sua identidade, como desenvolvem a sua profissionalidade e as suas histórias de vida, tendo sempre em conta o contexto.

O reconhecimento da importância do papel do professor, a partir do seu enquadramento histórico ao longo dos tempos, deu lugar a uma consciência clara de sua existência como *pessoa* (Souza, 2000, p. 95), acrescida à vastidão das responsabilidades e vivências relativas à sua dimensão pessoal. No entanto, essa existência só ganhava sentido quando interpretada e inserida num determinado contexto, como se fosse possível separar as dimensões pessoais e profissionais na docência.

As ideias e conceitos relacionados ao trabalho docente mudaram consideravelmente ao longo da história, passando da desvalorização da atividade docente, no contexto da pré-modernidade, para um lugar de destaque na vida das pessoas no mundo contemporâneo. Interessa, por isso, analisar os diversos contextos e o sentido da *pessoa* do professor ao longo dos tempos (Quadro nº 1³).

³ Fonte: Souza (2000, p.96)

Quadro nº 1 O sentido da pessoa do professor ao longo dos tempos

Tempo	O professor como Pessoa
Igreja	Criatura de Deus. Em relação com Deus. Ao serviço de Deus. Apóstolo com uma nobre missão. Guia das almas.
Estado	Controlado pelo Estado. Ao serviço do Estado. Ao serviço da Razão. Respeitador dos ideais políticos e ideológicos dum poder esclarecido.
Povo	Controlado pelo Estado, mas livre de abrir uma “Lição” pública. Conforme à Carta Constitucional. Agente de transformação. Apóstolo com uma nobre missão.
Primeira República	Cidadão responsável pelo desenvolvimento integral dos alunos e pelo progresso da sociedade. Guia dos Portugueses. Obreiro da civilização
Estado Novo	Criatura de Deus e do Estado. Apóstolo com uma nobre missão. Modelador de almas. Ao serviço do Estado Novo. Respeitador dos ideais políticos e ideológicos.

Diante desse quadro, percebemos os diversos papéis destinados ao professor, o que nos leva a melhor compreender a sua dimensão pessoal ao longo dos tempos. Simultaneamente, ele provoca muitas indagações a respeito desse professor: “Quem foi esse professor ao longo dos tempos? Um indivíduo ao serviço de alguém ou de alguma coisa? Ao serviço de Deus, do Estado ou de um ideal político? Habitado a cumprir (bem cumprir) directrizes emanadas de cima? Ou alguém, factor de desenvolvimento, parceiro na construção do país?” (Souza, 2000, p. 97). Tantas indagações em torno de uma profissão, nos leva a pensar nas suas especificidades e também nas possíveis influências desta na qualidade de vida dos professores.

A profissão docente, assim como as diversas nuances percebidas na *pessoa* do professor, também tiveram diversas mudanças no decorrer do tempo. Essa é uma

característica muito específica desta profissão, por ter em conta o contexto e a *pessoa* do professor, que, como já discurremos, tem sua estrutura complexa. Outra característica dessa profissão é o fato de ser um trabalho interativo, voltado a seres humanos, que são seres individuais, dotados de especificidades, como destacou Tardif (2002), pois o *objeto* do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares. Tal ideia é corroborada por Stano (2001), ao afirmar que “[...] ser professor é uma arte, uma arte e um ato feitos de símbolos, de cuidados, de fazer e refazer o outro pelo conhecimento” (p.60).

Também característico dessa profissão é a dimensão afetiva, que pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo de ensino-aprendizagem, pois o envolvimento que permeia a ação do professor com seus alunos tem grande influência na sua *práxis* e na forma de perceber seu trabalho - “[um] professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (Tardif & Lessard, 2005, p. 69).

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (Tardif, 2002, p. 130).

Assim como nas demais profissões existem pré-requisitos para o seu exercício, em sua maioria estáticos, também na profissão docente eles existem, mas foram mudando no decorrer dos tempos. Para ser um professor, inicialmente, era necessário ter uma formação moral e religiosa, onde em sua formação a verdade era atingida pela via interior, pela espiritualidade. Posteriormente, e tomando o exemplo de Portugal, com a Primeira República, se espera da *pessoa* do professor um desenvolvimento integral e harmonioso, com a moralidade baseada nos princípios da liberdade, onde a dimensão pessoal começou a ganhar sentido (Souza, 2000).

Apesar das mudanças ocorridas no decorrer do tempo em relação ao que é necessário para ser um professor, uma exigência transcendeu ao tempo: “[...] um comportamento moral irrepreensível. As componentes morais constituíram desde sempre uma das dimensões a ter em conta no perfil do professor” (Souza, 2000, p. 99-100). Para um melhor entendimento sobre essa moral, Souza (2000) aborda em seu trabalho dois tipos de moralidade, uma que leva em conta pré-concepções - que é tida de fora para dentro - e outra a ser construída de forma participativa - esta como base para o trabalho do professor que deve ser construído de forma partilhada com os demais integrantes do cenário educativo do qual faz parte.

Para além dessas exigências profissionais, a dimensão pessoal do professor deve ser levada em consideração nos diversos contextos, assim como no seu processo de formação profissional. Essas questões nos remetem ao ‘paradigma do professor como pessoa’, que segundo Lopes (2001, p.7), “[...] faz da elaboração do sofrimento psicossocial uma importante matéria para pensar a melhoria da qualidade da educação”. Esse entendimento nos leva a concluir, que o exercício docente é, em boa parte, determinado pelas características do professor enquanto pessoa, pela forma como pensa, sua personalidade, seus valores e vivências (Tardif, 2002). Tal ideia é reforçada por Jennifer Nias (1991) citada por Nóvoa (1992a, p. 15) ao referir que “[o] professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Assim, pesquisar sobre a profissão docente e suas especificidades implica o reconhecimento da heterogeneidade de um grupo profissional e da subjetividade vivenciada pelo professor na sua prática. Nóvoa (1992b) diz que sentir-se professor ou assumir-se como tal não é algo imediato, mas sim um processo evolutivo conquistado dia após dia ao longo dos anos, desde a escolha pela profissão docente; essa escolha, segundo pesquisa realizada por Rabelo (2011) sofre, também, influências de gênero:

Para os homens, a docência nunca foi uma das únicas alternativas profissionais (o que tem sido demarcado como um dos motivos para o seu afastamento do ensino), o que pode ter sido a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras (Rabelo, 2011, p.31)

A escolha pela profissão docente está diretamente relacionada com sua identidade profissional, que é construída na integração social e envolve práticas, experiências e representações. Segundo Lopes (2001, p.188):

A identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor (Lopes, 2001, p. 188).

A docência exige da *pessoa* do professor um envolvimento emocional particular, pois “Saber controlar o que sente não é tarefa fácil para nenhum profissional ou pessoa, ter a competência de lidar consigo e com o outro exige um ser racional e emocional capaz de compreender o sentido da sua própria vivência” (Dohms, 2012, p.115). A docência é, então,

uma “profissão altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimidade, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial” (Carrolo, 1997, p. 30). A profissão exige ainda do professor diversos saberes e experiências para seu desempenho, expondo a pluralidade característica dessa profissão. Como sintetiza Herdeiro (2010, p. 14), “Ser professor sempre foi uma profissão de grande complexidade”.

3. O ciclo de vida dos professores

As investigações realizadas acerca desta temática têm permitido o acesso ao conhecimento que os próprios professores têm do seu percurso profissional e de aspectos importantes deste, como as mudanças sentidas e vividas ao longo da sua carreira, o que, de certa forma, ajuda a “desocultar uma profissão que todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem abrindo a olhares a ela alheios” (Estrela, 1997, p. 9).

O fato acima citado deve-se à valorização do sujeito enquanto produtor de significados, assim como à evolução no campo das Ciências Sociais, estimulando o aparecimento de novas questões e um novo olhar ao que já se sabia sobre o assunto. Como já visto, ao longo da história, professores e educadores foram tendo maior ou menor visibilidade de acordo com os contextos políticos-sociais. Segundo Nóvoa (2007, p.1) “Estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade.”

Diante disso, os trabalhos sobre o ciclo de vida dos professores, provenientes de áreas científicas variadas, como a Psicologia, a Biologia e a Sociologia, têm assumido grande pertinência, ao abordar a maneira como estes professores vivem a sua profissão e supõem que existem diferentes fases na sua vida pessoal e profissional. Como confirma Herdeiro (2010, p. 173), “[...] no mundo do trabalho, os professores vão atravessando fases em que as suas preocupações principais em termos profissionais vão sofrendo alterações”.

A pesquisa que Huberman⁴(1989) realizou junto a um grupo de 160 professores do ensino secundário, constitui uma referência de especial destaque, uma vez que aborda, de forma profunda, o desenvolvimento da carreira docente, desde a entrada na profissão até à reforma contribuindo para a compreensão do percurso profissional dos professores e das interações entre as diversas dimensões de suas vidas, que são preponderantes para a construção da sua identidade e desenvolvimento pessoal e profissional.

A entrada na carreira, consiste no período inicial da carreira, cerca de 1-3 anos de serviço, que pode ser fácil ou problemático, em que se verifica uma acentuada exploração e análise do trabalho a desempenhar pelo professor, acompanhada da constante avaliação da sua própria competência profissional. Nessa fase, o confronto com a realidade desconhecida do mercado de trabalho, que, muitas das vezes, vem de encontro com as suas aspirações e ideais de ação pedagógica, segundo o autor (*ibidem*), pode conduzir o professor a três situações possíveis: a sobrevivência, a descoberta e a indiferença. Quanto maior for tal confronto, maior será o sentimento de choque e de sobrevivência a esta nova realidade.

Para Huberman (1995), os estágios de sobrevivência e descoberta, na maioria das vezes são vivenciados em paralelo, sendo que a descoberta é que possibilita aguentar a sobrevivência, pois a descoberta traduz o entusiasmo inicial e, com isso, ajuda a superar os problemas do quotidiano. Para alguns professores, um dos estágios poderá sobrepor-se ao outro. Ainda, poderá ocorrer um sentimento de indiferença, quando estes não se identificam com a profissão, envolvendo-se pouco nas suas tarefas. Nesta fase, o professor tende a aplicar os conhecimentos adquiridos em seu período de formação.

A estabilização, que ocorre cerca dos 4-7 anos de serviço, corresponde ao momento de comprometimento e identificação com a profissão, em que os professores já têm alguma experiência e sentem-se mais seguros, competentes e confortáveis para gerir as situações adversas no trabalho com competência pedagógica. Os sentimentos de prazer, motivação e descontração estão presentes nesta fase, bem como a renúncia de outras possibilidades profissionais. A preocupação com os objetivos didáticos supera as preocupações consigo, com um maior empenhamento nos assuntos da escola. O processo de desenvolvimento

⁴ Huberman (1989) pesquisou o desenvolvimento da carreira docente e no capítulo inicial da obra “La vie des enseignants – Évolution et Bilan d’une profession”, identifica as fases profissionais que são vivenciadas pelos professores: entrada na carreira; estabilidade; diversificação; pôr-se em questão; serenidade; conservantismo; desinvestimento.

profissional não é linear a todos os professores, assim, essa fase pode acontecer mais cedo ou mais tarde, dependendo do nível de identificação com a profissão, ou, ainda, pode não acontecer com aqueles que não se identificam verdadeiramente com a profissão.

A *diversificação* é caracterizada por experimentação, dinamismo e inovação que os professores empregam nas suas atividades profissionais e decorre entre os 7-25 anos de serviço, período em que o professor, depois de estabilizado, encontra-se mais motivado e sente-se seguro para adotar novos métodos de ensino de acordo com seu perfil, mudar a forma de avaliar e realizar algumas experiências pessoais, evitando, assim, cair na rotina. O sentimento de facilidade no desenvolvimento das classes está presente nesta etapa, o que favorece um relacionamento pedagógico saudável com seus alunos. Porém, no mesmo período profissional, podem surgir sentimentos contraditórios aos anteriores, pois há uma tomada de consciência das questões institucionais, por parte do professor, que passa a contestar o sistema, mediante suas irregularidades.

A fase do *pôr-se em questão* se situa a meio da carreira, por volta dos 15-25 anos de serviço e diz respeito ao questionamento do professor perante a rotina da sala de aula, ou frente ao desencanto com a profissão e não raras vezes, inibidos e frustrados pelas políticas educativas vigentes. Nesta fase, o professor faz uma análise dos anos de trabalho, na qual, eventualmente, poderão emergir sentimentos cujas características podem variar de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial, levando-os, em alguns casos, a reflexão sobre a decisão de continuar na profissão ou qual caminho seguir no futuro próximo. Os professores passam de uma posição protetora em relação aos alunos para o auto-questionamento em relação a si próprios e ao exercício da docência (Holly, 2000 in Nóvoa, 2000). Esta fase pode surgir após a diversificação ou a estabilização, já que alguns professores podem não passar pela fase da diversificação.

A *serenidade* surge, na maioria das vezes, após a fase do questionamento, caracterizada pela aceitação do eu real e não do eu ideal, pois o professor se aceita como é, e não como os outros querem, estando menos vulnerável às avaliações. Nesta fase, a ambição e o empenho pessoal diminuem, enquanto que a serenidade e a confiança, em situação de sala de aula, aumentam. Também há um distanciamento afetivo dos seus alunos, provavelmente em decorrência da diferença de idade entre professor e aluno, que, em alguns casos, dá lugar a um tratamento diferenciado em relação aos professores mais novos.

O *conservantismo* ocorre entre os 25-35 anos de serviço, momento em que geralmente os queixumes são mais frequentes e a tolerância menor. É uma fase menos positiva do que as anteriores, em que pode ocorrer uma certa resistência às inovações e uma nostalgia do passado. Esta fase é marcada pelas lamentações e queixas do professor com relação aos alunos; consideram-nos menos disciplinados e menos motivados. Encontram-se descontentes com relação ao ensino, à política educacional, entre outros. Huberman (1989) informa que os professores podem chegar a esta fase vindo diretamente de uma crise de questionamento, que não foi bem superada e/ou vindos de uma fase de serenidade. Esta fase pode ocorrer tanto com professores mais jovens como com os mais velhos. Gonçalves (1992) afirma que homens e mulheres se lamentam, porém, as mulheres, particularmente, expressam a ideia de que as mudanças raramente proporcionam melhorias do sistema, tornando-se mais resistentes às mudanças.

A fase do *desinvestimento* ocorre por volta dos 35-40 anos de serviço e corresponde ao recuo e à interiorização da carreira, pois o professor vai-se libertando do trabalho e dos alunos, transferindo seus interesses para o exterior deste contexto, pensando mais nele próprio, investindo na sua vida pessoal e numa vida com maior reflexão, expressando um fenômeno de interiorização, que ainda, pode ser consequência de, em alguns casos, o professor mais velho não ser indicado para assumir determinados cargos ou realizar algumas tarefas. Como diz Stano (2001, p. 46), nesses casos, “[e]xclui-se o sujeito do espaço escolar, negando-lhe o direito de estar, porém [...] permanecendo ainda a temporalidade do ser professor/a”. Após um balanço de seu percurso profissional, este descomprometimento com a profissão poderá ser vivido de forma positiva ou negativa, pelos professores, que corresponde ao que Huberman chamou de “Desinvestimento sereno ou amargo”, de acordo com os resultados do seu trabalho, se vivido de forma integral e tranquila ou marcado pelos sentimentos de desilusão e frustração.

No entanto, devemos considerar que o desenvolvimento da carreira docente, por ser um processo subjetivo, não ocorre de forma linear, pois existem influências pessoais, profissionais e contextuais que atuam sobre os professores; sendo assim, nem todas as fases profissionais serão experienciadas por todos os professores nem todos os professores vivem estas fases (Huberman, 1992). Portanto, a subjetividade vivenciada pelo professor na sua praxis vai-se configurando de forma singular, pois se trata de um processo e não de uma série de acontecimentos programados. Por outro lado, durante o decorrer da carreira

profissional, o professor pode experimentar tanto o bem-estar, quanto o mal-estar profissional, dependendo da forma como enfrenta as questões decorrentes do seu contexto de vida e do contexto educativo (Dohms, 2012). Em qualquer caso, ao longo de sua carreira profissional, o professor atravessa fases que o fazem viver processos sucessivos de socialização, marcados por momentos de superação e contentamentos, ou situações de estagnação e descontentamento.

4. Intensificação do trabalho docente e qualidade de vida dos professores: possíveis relações.

O assunto ‘trabalho docente’ que implica falar dos professores, da sua vida e do seu trabalho, vem despertando grande interesse na investigação e na prática educacional, nomeadamente nas últimas três décadas (Herdeiro, 2010). Entre as hipóteses levantadas para justificar este fato, estão o valor do trabalho e a diversidade de variáveis que podem ser discutidas e problematizadas sobre ele, o que nos remete ao contexto mais amplo do qual a educação faz parte. Assim, são abundantes as pesquisas (Apple, 1995; Esteve, 1995; Hypólito, 1999; Oliveira, 2003) que tomam como objeto de estudo os professores e o seu trabalho, com foco nas suas práticas, dilemas, vivências, representações, expectativas e identidades.

As exigências do trabalho docente têm sofrido muitas alterações, devido a diversos fatores como a democratização da escola, agora “de massas”, o aumento das responsabilidades, a maior diversidade de estratégias de ensino e de avaliação, os papéis mais difusos, em que muitas vezes os professores assumem funções de agente público, assistente pessoal, psicólogo, enfermeiro, pai, mãe..., ou seja, funções que estão além da sua formação e atribuição (Oliveira, 2003). O professor é intimado a responder a essas exigências que descaracterizam a sua real função pedagógica. Nessas alterações, a minimização do papel do professor, como sujeito da ação educativa, parece ser intencional (Torres, 1996). Diante as inúmeras exigências impostas, os professores se dispersam ao tentar geri-las e podem experimentar, em doses equilibradas ou não, o sentimento de não saber por onde começar ou como responder adequadamente (Perrenoud, 1993).

Em seus estudos sobre o trabalho docente, Apple (1995) particulariza o conceito de intensificação do trabalho dos professores e o consolida como conceito chave para a

compreensão das contradições e indignações vividas pelos professores. Neste sentido, o autor salienta que há uma contradição, pois ao mesmo tempo em que os professores devem ter mais habilidades, devido a estas, não conseguem manter-se atualizados em suas especialidades. Esta contradição tem influência direta no trabalho docente, pois pode implicar na perda de sua especificidade (Oliveira, 2003).

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. (...) Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Oliveira, 2003, p. 33).

Segundo Apple (1995), a intensificação é acompanhada dos processos de desqualificação do trabalhador e da separação entre concepção e execução no trabalho. Atualmente, presenciamos uma inversão de valores, pois há um predomínio de valores individuais e economicistas em relação aos valores ditos intelectuais e humanistas, fato que contribui para a desvalorização de profissões mal pagas, como a profissão docente (Jesus, 1996). Gatti (1997) reforça dizendo que a profissão de professor tem sido cada vez menos atrativa devido ao fato de existirem salários baixos e condições de trabalho desfavoráveis.

O processo de intensificação, ainda, carrega algumas características: destrói a sociabilidade, aumenta o isolamento e dificulta o lazer. Isso se deve às condições precárias de trabalho, ao contexto que cada vez mais faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho, levando-o a jornadas exaustivas. Fullan e Hargreaves (2001, p. 18) afirmam que “[o] ensino já não é o que era. As expectativas intensificaram-se e as obrigações tornaram-se mais difusas [...]”, tornando o trabalho dos professores mais exaustivo e menos atrativo. Nesse contexto, o professor dificilmente sente prazer no seu trabalho, que é um dos objetivos que se busca atingir ao trabalhar e que “[...] resulta de um trabalho livre, produtivo e gerador de vantagens, valorização e reconhecimento. [É] sob a dimensão do prazer [que] a atividade laboral confere sentido à vida” (Da Silva & Mafra, 2014, p. 5).

A intensificação do trabalho docente em resultado das políticas educativas acresce a esta problematização acarretando a temida precarização do trabalho do professor, que tem como uma das suas consequências alguns problemas de saúde. Hoje, os desequilíbrios psicológicos, o estresse, o mal-estar docente e a sensação de frustração física e emocional são também características do trabalho docente (Esteve, 1995). De acordo com Tardif e

Lessard (2007, p.111), “Pode-se analisar a carga de trabalho dos professores de um ponto de vista ‘administrativo’. [...] Pode-se também analisá-la sob o ângulo das exigências reais do trabalho cotidiano”.

Entendemos que são muitos os desafios e impasses da profissão docente, que apresenta “[...] sinais evidentes de precarização [...]” (Lüdke & Boing, 2004, p.1160). A discussão sobre a intensificação do trabalho refere-se à perspectiva de melhoria das condições de trabalho dos professores, expressa nas seguintes perguntas: “Quais são, hoje, as condições de trabalho docente de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade?” (Tardif & Lessard, 2011, p. 112). Sob essa ótica está embasada a análise da intensificação do trabalho docente, tanto em termos quantitativos, quanto em termos qualitativos. Porém, o estudo sobre as mudanças qualitativas deve ser privilegiado em detrimento de análises quantitativas, pois a intensificação do trabalho não diz respeito apenas à expansão do tempo de trabalho, mas também às transformações a nível das exigências da qualidade e do modo como este é realizado (Davezies, 2007).

Diante dos desafios da profissão docente, em que os professores são tidos como construtores de uma nova pedagogia, assente em métodos de trabalho diversificados e alternativos (Hargreaves, 1998), devemos lembrar que os professores estabelecem ligações entre os diversos saberes e são capazes de compreender as diferentes interpretações que lhes forem apresentadas (Lüdke e Boing, 2004). Dentre esses desafios, podemos referir as particularidades presentes nos níveis de ensino e, nestas, algumas contribuições para a intensificação do trabalho docente.

Os educadores de infância integram na sua ação os conceitos indissociáveis de educação e cuidado (Vasconcelos, 2000), devido à faixa etária que acompanham, de zero a seis anos, além da ligação direta com as famílias, que lhes exige uma parceria em prol do desenvolvimento global e da inclusão social da criança, muitas vezes atuando como enfermeiros, assistentes sociais e psicólogos, no intuito de cuidar desse ser. Somando-se a essas exigências, estão a capacidade de respeitar, compreender e reconhecer a diversidade de cada criança, num contexto de vida coletiva, em que estão imersos os interesses das crianças, dos adultos e da sociedade em geral.

Em relação ao grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), em sua pesquisa, Ruivo (2009, p.35) indica que atualmente “[...] a profissão de professor caracteriza-se por oferecer poucos estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais”. O autor (*ibidem*) acrescenta que existem “[...] situações que fazem perigar o entusiasmo pela profissão e têm ajudado a construir uma imagem social dos professores pouco positiva”, sobretudo, por se tratar de um grupo cuja atividade profissional é regulada pelo Estado e, por isso, sujeita a diversas reformas políticas. Tais condições, podem remeter esses professores a uma ‘insatisfação’ com a profissão, que, como visto anteriormente, pode comprometer sua qualidade de vida (Fleck, 2000; Dohms, 2012).

A respeito de algumas diferenças encontradas entre o bem-estar dos professores do ensino básico e do secundário, de acordo com algumas pesquisas (Seco, 2005; Santos-Rita, Patrão & Sampaio, 2010), os professores do Ensino Básico, têm maior preocupação a nível profissional e centram suas dificuldades mais a nível da gestão de conflitos com a escola e com os pais, por assumirem um lugar de destaque no aprendizado dos alunos e na gestão da turma. Estas pesquisas mostram que professores do nível Secundário apresentam maiores dificuldades com relação às condições organizacionais, ligadas também ao aumento das exigências e expectativas em relação ao trabalho.

Jesus (1996) em sua pesquisa sobre a motivação para a profissão docente, revela que “[o] mal-estar ocorre sobretudo nos professores do 5º ao 12º ano de escolaridade, o que equivale ao 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário [...]” (p. 33). Ainda, verifica que, em Portugal, o grau de motivação dos professores destes níveis é menor. Em relação à motivação dos professores, a pesquisa de Prick (1989), após comparar o grau de satisfação dos professores portugueses aos de vários países da CE, verificou que esses professores apresentam o nível mais baixo de satisfação, comparados aos dos países estudados: Holanda, Áustria, Bélgica, Alemanha e Espanha. Seco (2005) alerta-nos que “[o] nível de ensino secundário apresenta alguma capacidade preditiva para a insatisfação, em geral, e para a que se associa às recompensas pessoais e às condições de trabalho” (Seco, 2005, p. 81).

Há tempo um profissional da área de educação precisava apenas ter um curso de graduação, porém, hoje, exigem-se mais habilidades, sobretudo para o professor

universitário. Além dessas exigências, a atividade do professor universitário sofre um acréscimo de responsabilidades, com atividades relacionadas à pesquisa e/ou extensão, auto-formação e/ou gestão, pois atualmente sua atividade está sob pressão e podemos considerar que “[a] docência apresenta uma série de conteúdos cognitivos, efetivos e instrumentais que interferem na qualidade de vida dos professores” (Martinez, Vitta, & Lopes, 2009, p.3).

Antes visto como um profissional essencial para a sociedade, hoje o professor universitário, luta pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho e, na somatória desses fatores, “[...] assiste-se a um quadro de precarização do trabalho docente e intensificação da jornada de trabalho, em todas as categorias dessa ocupação, configurando a negatividade do trabalho, expressa no sofrimento do docente em exercer suas atividades” (Da Silva & Mafra, 2014, p. 8). A respeito da intensificação do trabalho do professor, Dal Rosso (2006, p.68) afirma que “[...] é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização”.

Nesse sentido, o estudo realizado por Martinez, Vitta e Lopes (2009) junto a professores universitários, demonstra que há uma estreita relação entre a jornada de trabalho e as perdas na qualidade de vida, principalmente nas questões ligadas ao meio ambiente, a fatores psicológicos e às questões gerais de qualidade de vida. Tal estudo deixa claro que trata-se de um professor com pouco tempo para cuidar de si, da família, da saúde, de atividades de lazer e domésticas, entre outras, e com isso surgem as cobranças (pessoais e familiares), que dão origem ao sentimento de ausência consigo e com os outros, além de outros problemas ligados à profissão: insatisfação, frustrações e desistências veladas ou assumidas. Todos esses fatores contribuem para que sua qualidade de vida seja afetada.

Independente do nível de ensino, pesquisas revelam que o acúmulo de atividades e o aumento de exigências no trabalho “[...] podem causar fenômenos de desgaste a longo prazo, num contexto em que as margens de manobras são relativamente limitadas” (Cau-Bareille, 2014, p.65). As exigências e críticas externas ao sistema educacional cobram cada vez mais dos professores, no que atribuem à educação o dever de resolver todos os problemas sociais (Lüdke e Boing, 2007), o que demanda extremamente seu trabalho e os coloca na posição delicada de responsáveis pelo desempenho dos alunos e do sistema educativo.

Devemos atentar a questão de que, “[...] quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 72). Estes são alguns dos fatores que podem explicar o cansaço físico, vocal e mental dos professores, e ainda os altos níveis de stress presente nestes, pois “[o] professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento” (Assunção & Oliveira, 2009, p. 354).

4.1. Sobre o mal-estar e o bem-estar docente.

Na atualidade, o *stress* faz parte do cotidiano de todos nós, reflexo de alguns fatores presentes no estilo de vida atual, como as mudanças constantes de cenário e a necessidade de acompanhar essas mudanças, a competitividade, a instabilidade profissional: “Vivemos numa sociedade de stress” (Jesus, 2002, p. 13). Portanto, faz-se necessário saber “lidar com o stress”, ou seja, ter a capacidade de transformar uma situação stressante em outra não stressante, ou simplesmente ver a situação de um ângulo mais favorável (Lopes, 2001).

Apesar de o *stress* ser um problema relacionado com as características da vida atual, algumas pesquisas verificaram que “os níveis de stress são mais elevados junto dos professores.” (Jesus, 2002, p. 14). Similarmente, os trabalhos de Cruz (1989) e Araújo e Cardoso (2000) identificaram a atividade profissional docente como muito geradora de stress, pois os níveis mais elevados destes estão junto aos professores. Por outro, alguns estudos defendem que os níveis ou tipos de stress diferem, entre os professores, de acordo com o nível de ensino (Kokkinos, 2007).

Para Esteve (1992 *cit. in* Jesus, 2002, p. 14), “O *stress* é considerado um dos indicadores do mal-estar docente”, e em seu trabalho verifica que o grupo de professores parece apresentar maior incidência de casos psiquiátricos, em relação a outros grupos profissionais. Esta ideia vem a ser reforçada com a pesquisa de Araújo e Cardoso (2000), realizada no Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO, em que participaram 2108 professores portugueses. Nessa pesquisa verificou-se que um em cada três professores sentem que a profissão é stressante e um em cada seis sentem-se em estado de exaustão emocional.

Assim, a profissão docente é, atualmente, considerada como uma profissão difícil e que comporta riscos aos níveis físico, psicológico e social, sendo reconhecida pela

Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 1981, como sendo uma “profissão de risco físico e mental” (Jesus, 2002, p.15). Como vimos, esta profissão sofreu muitas transformações ao longo do tempo, com períodos de valorização e desvalorização da atividade docente, culminando em uma “crise na docência”. Assim, os professores não poderiam ficar imunes a tantas mudanças nos parâmetros do exercício profissional. Jesus (1996) faz referência a vários estudos realizados, em que as teorias de Maslow e Herzberg compõem os paradigmas teóricos que indicam os níveis de satisfação e insatisfação dos professores e sua implicação no mal-estar docente.

De acordo com os trabalhos de Huberman (1992), Jesus (2002) e Moreira (2011), no decorrer de sua carreira docente, o professor poderá experimentar tanto o ‘bem-estar docente’ quanto o ‘mal-estar docente’ e a compreensão de cada um desses fenômenos tende a contribuir com a maneira como esse professor irá lidar com cada uma delas. Neste trabalho, temos como conceito de mal-estar docente, “[os] efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor” (Jesus, 2002, p.14). Já o conceito de bem-estar docente “[p]retende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*⁵) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.” (Jesus, 2002, p.23).

Entendemos que a importância de investigar sobre esta temática decorre da perspectiva de serem encontradas possíveis hipóteses de intervenção que possam contribuir para a prevenção ou resolução do mal-estar docente, e com isso vir a contribuir para uma melhor qualidade de vida desse professor, pois a maneira como esse vai enfrentar determinadas questões pode influenciar na sua qualidade de vida. Para Jesus (2002), a formação de professores é outra linha de pesquisa que pode vir a contribuir para a prevenção do mal-estar docente.

O mal-estar docente é um problema atual que tem motivado investigações em diversos países, por afetar muitos professores e comportar implicações negativas na sua qualidade de vida, como as situações de *burnout* e de *wornout*, por exemplo, relacionadas ao *stress* a que o professor está constantemente exposto, em relação ao seu trabalho e ao

⁵ Conjunto de estratégias utilizada pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas.

seu cotidiano (Jesus, 2002). Segundo Lopes (2001, p. 14), “[o] problema surge, em geral, porque o meio educacional é extraordinariamente complexo e as estruturas pessoais demasiado rígidas e, mais especificamente, porque a prática profissional assume hoje em dia um carácter ‘essencialmente psicológico’”.

Os estudos de Jesus (1996) constataam que os professores têm tido menos oportunidades de satisfazer as suas maiores necessidades profissionais, revelando, assim, problemas aos níveis da auto-estima. Esses problemas podem levar à manifestação de sentimentos que variam, desde um sentimento de frustração e/ou insatisfação a uma angústia difusa, podendo até chegar a um sentimento de culpa e impotência (Dejours, 1993). Para Herdeiro (2010, p. 105) “Muitas vezes, os contextos educativos diversificados em que os professores trabalham, são caracterizados como locais desmotivadores, conflituosos e solitários”.

Nestes contextos conflituosos percebemos, ainda, os diferentes papéis atribuídos aos gêneros, que podem ter alguma relação com o bem-estar e mal-estar docentes, já que esses diferentes papéis ainda estão presentes no ambiente educacional, em que apesar da abertura de espaço na profissão docente para as professoras, os homens “[...] abandonaram a sala de aula, mas não o poder na escola” (Apple, 1995, p. 60-61). Tal afirmação, tem relação ao estereótipo do papel masculino que está relacionado a um indivíduo ativo, assertivo e destemido, adverso ao estereótipo do papel feminino que expressa timidez, passividade, inapetência por situações de risco e tendência para cuidar dos outros (Correia, 2009).

Estudos sobre educação e gênero, tomados a partir do enfoque do trabalho, tendem a seguir a compreensão, apontada por Bruschini (1986), de que existe uma íntima relação entre a esfera doméstica e a esfera pública na atuação das mulheres trabalhadoras. Essa relação existe desde tempos remotos e na maioria das sociedades conhecidas, que acaba por destinar a mulher à maior parte dos afazeres domésticos, assim como aos cuidados e à educação dos mais novos (*ibidem*), e conseqüentemente sobrecarregando essa mulher, com uma jornada dupla, e algumas vezes tripla, de trabalho.

O estudo quantitativo e qualitativo realizado por Gonçalves (2007) com 30 professores de uma escola pública, sobre o bem-estar e o mal-estar docentes, sinalizou em sua análise quantitativa que o fenômeno do mal-estar docente atinge 25% do grupo pesquisado e é transversal pelas relações de gênero; ainda evidenciou que altos níveis de mal-

estar docente acometem apenas as professoras, enquanto que os altos níveis de bem-estar docente, em sua maioria, são identificados nos professores. Neste estudo, a análise qualitativa assinala a diferença significativa de horas destinadas ao trabalho doméstico, entre professores e professoras, que refletem a desigualdade de gênero na divisão sexual das tarefas, já indicada por Bruschini (1986). Para Gonçalves (2007, p. 70) “[...] as representações a respeito dos papéis de gênero variam de acordo com a cultura em que são construídas e, no processo de socialização exercido pela família e pela escola, são transmitidas e aceitas pelo grupo social”.

Apesar dos diversos problemas relacionados à profissão docente, como o mal-estar docente, por exemplo, entendemos que o exercício de reflexão feito pelo professor, sobre suas práticas e condições de trabalho, pode influenciar na descoberta de estratégias para contornar esse ‘mal-estar’, pois “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência” (Gómez, 1997, p. 103). Portanto, o reconhecimento das fases do próprio ciclo profissional e seus limites é de fundamental importância. Jesus (2002) enfatiza a importância dos próprios professores assumirem a responsabilidade pelo seu bem-estar, com a necessidade de uma mudança de postura, através de atitudes adequadas em relação aos seus alunos, colegas e sua própria prática.

A mudança de postura, por parte do professor, diante das dificuldades encontradas no trabalho pode ser então um caminho possível para ultrapassar esta situação. Tal postura tem como base a capacidade do professor de refletir sobre o seu trabalho, questionar situações práticas do seu contexto e encontrar maneiras para contornar as diversidades enfrentadas no exercício da profissão. A mesma perspectiva é avançada por Dohms (2012) com base no conceito de resiliência: “[...] a resiliência [que] pode ser entendida como a capacidade de superação das adversidades de forma positiva. [...] apresenta-se como um elemento essencial para a construção e o desenvolvimento do bem-estar do professor, já que promove sua saúde mental e emocional” (p.112).

Percebemos neste capítulo que a profissão docente é ambígua na sua relação com a qualidade de vida: por um lado, pode trazer felicidade aos ‘praticantes de uma belíssima profissão’, correspondidos pelo interesse e aprendizado de seus alunos, e, ao mesmo tempo, pode transformar-se numa relação subversiva em que dia após dia a personalidade e auto-estima do professor podem ser afetadas por influência de problemas com os alunos. Assim,

bem-estar e mal-estar docente são as duas faces de uma mesma moeda (Jesus, 2002). Porém, como já vimos anteriormente, o bem-estar e o mal-estar docente não dependem apenas da relação professor-aluno, mas de vários condicionantes, dentre os quais, podemos citar as condições de trabalho e políticas educativas.

CAPÍTULO II - PROFESSORES E ENVELHECIMENTO

*A docência preenche a lembrança do/a professor/a,
contribuindo para um certo modo de envelhecer*
(Stano, 2001)

Apresentação

O processo de envelhecimento humano tem sido bastante discutido no mundo inteiro (Dutra, 2007), por se tratar do aumento acentuado de idosos nas últimas décadas, como previsto pela Comissão Europeia (2010), e também porque muitos deles ainda permanecem em atividade. Seguindo o curso natural da vida, as pessoas também envelhecem na profissão que escolheram, dentre as quais destacaremos, neste estudo, a docência. Os professores dos diversos níveis de ensino fazem parte desta força de trabalho que, de acordo com alterações na idade da reforma, agora, terá que permanecer em atividade cerca de mais dez anos, fato que reforça a questão do envelhecimento do quadro docente.

Assim, para perceber melhor os desafios impostos pelo envelhecimento demográfico e seus impactos na vida e trabalho dos professores dos diversos níveis de ensino, no presente capítulo são expostos os fundamentos teóricos acerca dos professores e envelhecimento. No decorrer deste, serão apresentadas algumas teorias e considerações sobre o envelhecimento tendo em conta a questão de gênero; estudos empíricos sobre o envelhecimento nos diversos níveis de ensino e algumas diferenças entre esses níveis; por fim, a última parte deste referencial aborda aspectos sobre a reforma, seu significado e percepções para os/as professores/as em exercício e reformados.

1. O envelhecimento: teorias e considerações

Estudos sobre o processo de envelhecimento humano têm ganhado espaço no cenário mundial, com intuito de acompanhar as transformações e impactos produzidos por esse processo, que remete às mudanças e deficiências das relações sociais e familiares, assim como em implicações econômicas (Pocinho, 2014), ou seja, com repercussões em todos os domínios da vida quotidiana. O envelhecimento demográfico tornou-se num problema social, que pode ser vislumbrado “[...] como um desafio e oportunidade às políticas setoriais, através da experiência, o saber e o saber-fazer, abrindo desafios para o aprofundamento de modelos e práticas de ‘envelhecimento em atividade’, levando a uma sociedade mais justa e mais coesa” (Paúl & Ribeiro, 2012, p. 187). Além disso, o aumento da esperança média de vida tem sido proporcionalmente associado ao desenvolvimento do país (Pocinho, 2014).

O envelhecimento é um processo de desenvolvimento crescente e heterogêneo, pois acontece de forma particular em cada indivíduo e “apresenta modificações significativas nas

instâncias biológicas, sociais, psicológicas e culturais” (Lima; Milani; Silva, G.; Silva, I.; Sanches & Nadaf, 2015, p.432). De acordo com Neri (2001, p. 30) “[e]ssa diferenciação depende da influência de circunstâncias histórico-culturais, de fatores intelectuais e de personalidade e da incidência de patologias durante o envelhecimento normal”.

Esse processo exige uma contínua adaptação e esforço por parte do indivíduo que envelhece, para conseguir viver sua nova fase da melhor maneira. Isto posto, percebe-se “[...] a necessidade de se criarem condições que permitam uma velhice bem-sucedida” (Loureiro & Fernandes, 2013). Para Odebrecht (2002) é fundamental conhecer o processo do envelhecimento humano para compreender as mudanças nas capacidades e habilidades do trabalhador que envelhece, para assim poder adequar o trabalho a este novo perfil de trabalhador. Igualmente fundamental é compreender que o conceito de “envelhecimento” é distinto do conceito de “velhice”, uma vez que o envelhecimento inicia no momento do nascimento, enquanto a velhice ou os seus sinais e sintomas físicos e mentais, normalmente, apenas se revelam a partir de determinada idade (Jacob, Santos, Pocinho & Fernandes, 2013).

As mudanças ocorridas nessa fase são assinaladas pelo surgimento de novas experiências relacionadas com a existência e são evidenciadas pela “[...] sabedoria, pela resignificação de valores, pela consciência da finitude, pela esperança, serenidade e vontade de atestar a permanência do que se viveu, da obra realizada, do sentido profundo da existência vivida” (Lima *et al.*, 2015, p.432). Ainda, o envelhecimento pode ser balizado por “ganhos ou perdas, em maior ou em menor grau”, devido aos sentimentos e aos aspectos sociais estarem mais ressaltados, pois passam a existir medos e receios, sentimentos comuns em fase de mudança, sendo necessário prevenir, compreender e ajudar (*ibidem*).

Nesta etapa da vida é relevante fazer uma avaliação, no sentido global, em busca de um caminho para se conter a ansiedade, o *stresse* e os medos, pois “[o] envelhecimento pode ser considerado como um longo e contínuo processo biopsicossocial, através do qual se produzem transações mútuas entre o organismo biológico, a pessoa e o contexto ambiental (...) em íntima relação com aquilo que a pessoa faz e aquilo que a pessoa possui” (Mosquera & Stobäus, 2012, p.17). É um apurado de sentidos e percepções que podem compreender certos aspectos da identidade pessoal vivida na velhice, razão pela qual “a velhice tem sido um recurso frutífero para reflectir sobre a condição humana” (Viegas & Gomes, 2007, p.27).

Em termos de condição humana, as concepções acerca do envelhecimento oscilam entre negativas e positivas, umas em estreita relação com as imagens de sofrimento, debilitação, morte e outras procurando redefinições que anseiam conferir-lhe um sentido mais positivo (Viegas & Gomes, 2007). As abordagens sobre essa temática deram origem a uma gama de discursos e reflexões, com narrativas sobre suas diversas perspectivas, as quais contribuíram para que a noção do envelhecimento fosse modificada ao longo dos últimos séculos. Viegas e Gomes (2007, p. 27) esclarecem que

Antes de Platão, o tratamento filosófico ou poético dado à velhice apresentava a propensão para ser predominantemente pessimista, na medida em que a observação dos seus efeitos negativos não era acompanhada pela exortação em viver esse período da melhor forma possível (Viegas & Gomes, 2007, p. 27).

Essa mudança na perspectiva do envelhecimento influenciou a escrita de trabalhos que abordavam outros aspectos sobre essa temática, como “[...] a refutação dos pontos de vista concorrentes contra a velhice [...] juntamente com a ideia moral de acordo com a qual a forma como se vive *na* e *a* velhice depende mais do carácter e do comportamento de cada um do que de circunstâncias externas” (Powell, 1988 *cit. in* Viegas & Gomes, 2007, p. 27). Assim sendo, a postura de cada pessoa perante o envelhecimento é determinante, pois “as emoções positivas tornam o envelhecimento positivo e nos dispõem a um maior e eficaz (auto) controle e melhor (auto) manejo do estresse” (Mosquera & Stobäus, 2012, p.18).

Nessa reflexão, a avaliação da vida feita pela pessoa que envelhece implica na percepção subjetiva de fatores externos e internos, em todas as suas dimensões, pois todos os acontecimentos ao longo da vida influenciam e de certa forma determinam o processo de envelhecimento. Porém, essa percepção não pode ser concebida de maneira uniforme, antes deve ser considerada a singularidade com que cada indivíduo concebe e reage perante seu próprio envelhecimento (Correia, 2007). Portanto, “[...] se o tempo de vida vivido pelas pessoas é diverso, torna-se salutar empreender um estudo do modo como este tempo é culturalmente organizado por grupos/categorias profissionais específicos, em espaços determinados” (Stano, 2001, p. 14).

Diante disso, estudos experimentais e clínicos realizados na segunda metade do século XX, ajudaram a difundir muitos aspetos do envelhecimento, tornando-os mais conhecidos (Carvalho Filho, 1996). Os meios publicitários vêm difundindo uma imagem da velhice, voltada para a capacidade, a saúde e a atividade, que deve ser analisada de modo a

evitar a sua generalização, com intuito de situá-la em cenários distintos de vida (Stano, 2001). Nesse contexto surge uma modalidade particular de envelhecimento – o envelhecimento ativo – expressão assumida pela OMS nos finais da década de 90 que denota a “[...] otimização das oportunidades de vida, em termos de saúde, de participação e de desenvolvimento multidimensional da pessoa, à medida que esta envelhece” (Viegas & Gomes, 2007, p. 28). Sobre essa modalidade de envelhecimento, temos, também, as pesquisas de Loureiro e Fernandes (2013).

A importância do manter-se ativo à medida que se envelhece é abordada em programas de gestão dos recursos humanos, como políticas de incentivo à manutenção do emprego dos mais velhos, visando o equilíbrio dos sistemas de proteção social e dos regimes de pensões, pois “[o] envelhecimento da população tem grandes implicações para as políticas sociais e econômicas” (Jolivet & Lee, 2004, p. 3)⁶. Porém, há muito ainda a ser feito, no âmbito das políticas nacionais e locais, para proporcionar aos indivíduos condições para um envelhecimento ativo (Dutra, 2007). O que se tem historicamente verificado, “[...] é que o envelhecimento da população tende a ser visto como um problema social para a esfera da política” (Fernandes, 1997 *cit. in* Viegas & Gomes, 2007, p. 36).

No contexto atual, a velhice já não está diretamente relacionada com a reforma, mas com questões de trabalho que devem ser consideradas, pois “[...] a velhice, além de ser uma experiência individual, é fruto de um discurso que cria e recria conceitos compatíveis com as necessidades econômicas, políticas, científicas e históricas” (Moreira, 2011, p. 543). No envelhecimento ativo, a vitalidade e a atividade são argumentos utilizados com o desejo de positivar as perspectivas sobre o envelhecimento e a velhice; elas “[...] constituem estratégias pelas quais a velhice deixa de ser conotada como a retirada ou afastamento dos indivíduos da vida social” (Viegas & Gomes, 2007, p. 28).

A relação entre envelhecimento e atividade docente é evidenciada, neste estudo, com base nos dados do relatório do Conselho Nacional de Educação – CNE sobre o envelhecimento do quadro docente em Portugal.

⁶ Tradução da autora de “The ageing population has great implications for social and economic policies” (Jolivet & Lee, 2004, p. 3).

Este relatório aponta que cerca de um terço dos professores têm idade ≥ 50 anos em todos os níveis e graus de ensino. Segundo o CNE, “[o] aumento da idade da reforma, atualmente nos 66 anos e 2 meses, e o quase inexistente ingresso de novos professores no sistema explicam este envelhecimento acentuado” (CNE, 2015, p. 140). Apesar das alterações ocorridas no Estatuto da Carreira Docente e das condições de trabalho não serem tão favoráveis para esses professores, em muitos destes, existe o desejo de continuar no exercício da profissão. Como base para o entendimento dessa questão temos os trabalhos de França e Vaughan (2008) que identificam o desejo de trabalhadores mais velhos de se manterem ativos na sociedade, através do trabalho, e associam a este uma velhice bem-sucedida.

A possibilidade de continuar exercendo uma atividade parece-nos importante para a vivência de uma velhice saudável, pois o trabalho representa para muitos a concretização de um projeto de vida, porém, “[...] manter o vínculo profissional não é, necessariamente, um índice de saúde, ainda que auxilie na preservação da mesma” (Moreira & Vieira, 2014, p.62). Esta adesão ao trabalho em busca de uma velhice saudável, não deve dificultar a descoberta de outras formas de viver bem o processo de envelhecimento, visto que essa descoberta é essencial, pois as atividades que proporcionam bem-estar com a vida permitem que os mais velhos sintam-se valorizados e integrados socialmente (Pocinho, 2014).

O apelo da mídia e indústrias de propagandas, em busca de novos mercados consumidores, apresentam uma imagem da velhice que desconsidera suas particularidades, pregando concepções novas ao envelhecimento (Stano, 2001). Desconsideram, sobretudo, que, independente do apelo, apenas os indivíduos pró-ativos acumulam recursos que lhes permite adaptar-se às alterações decorrentes do processo de envelhecimento e, com isso, têm um envelhecimento bem-sucedido (Loureiro & Fernandes, 2013).

O envelhecimento é um processo complexo, mormente “[...] porque diferentemente das outras fases do ciclo de vida do homem, não existe de fato um elemento que possa delimitar o espaço de transição entre a vida adulta e a velhice” (Tolstij, 1989 *cit. in* Reis & Facci, 2011, p.96). Os indivíduos tendem a perceber esse processo de acordo com suas características e valores pessoais, conjugando a pressão vivida por fatores intrínsecos e extrínsecos à vida de cada um. Como referem Lima *et al.* (2015) um dos desafios do estudo do processo de envelhecimento reporta-se às concepções das pessoas sobre ele.

Também existem particularidades do envelhecimento relacionadas às atividades que as pessoas exercem, que devem ser levadas em consideração, na busca da compreensão desse processo. Nesse âmbito, tendo em conta o envelhecimento do professor, é essencial entender a lógica docente a partir de sentidos e de significados atribuídos a sua identidade e prática profissional (Stano, 2001). Tardif e Raymond (2000, p. 234) afirmam que “[...] o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem da base ao trabalho docente”. O tempo permite ao professor continuar a construção de novos espaços existenciais, pois “[...] o professor durante o tempo que exerce a sua profissão passa por experiências resultadas de transformações funcionais e com o decorrer do tempo incide a mudança da dinâmica relacional, profissional e de determinados comportamentos” (Lima *et al.*, 2015, p. 432).

Viegas e Gomes (2007, p. 31) afirmam que “[o] reconhecimento da validade do indivíduo como actor social dependerá, pois, da sua capacidade em re-afirmar a sua pertença ao presente”, e “[...] é justamente o fato de ser temporal que confere ao ser humano uma trajetória feita de sentidos” (Stano, 2001, p. 52). Mas vale ressaltar que a identidade profissional do professor além de temporal é também espacial, pois as diversas relações sociais e sua atuação em diversos contextos de trabalho são determinantes para a construção e o desenvolvimento de sua prática docente (Stano, 2001). Porém, poucos são os estudos que se importam com a relação existente entre os saberes docentes e os anos de carreira do professor (Tardif & Raymond, 2000).

Em sua pesquisa sobre os professores, Lima *et al.*, (2015) ressaltam a importância de um olhar mais aprofundado às contradições existentes no envelhecimento dos professores:

Se o processo de envelhecimento do professor, por um lado, propicia a maturidade, experiência e confiança no trabalho desempenhado, que são elementos centrais e valorizados na prática cotidiana, por outro lado, o corpo físico parece desprender-se do sujeito, abandonando-o gradativamente, repercutindo em sentimentos contraditórios relacionados ao envelhecimento (Lima *et al.*, 2015, p.432).

Essas contradições têm relação direta com a atividade exercida e/ou o grau de ensino, como será exposto a seguir, pois a exigência física de um professor da Pré-Escola, por exemplo, é diferente da exigência de um professor do Ensino Superior. Apesar das mudanças e limitações percebidas pelo indivíduo e /ou pela sociedade no processo do envelhecimento, o professor busca estratégias para lidar com seus efeitos, como foi exposto no capítulo

anterior deste trabalho. As estratégias utilizadas pelo professor para amenizar as perdas e facilitar sua adaptação à nova fase, incluem a luta pela preservação da sua própria identidade, que é um problema psicológico vivido no envelhecimento (Viegas & Gomes, 2007).

No entanto, a docência tem características específicas como a interação – o ensino voltado a seres humanos - e a afetividade – “[u]ma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo” (Tardif, 2002, p.130). Essas características marcam o professor e sua personalidade de tal forma que ainda no envelhecimento perduram, e como já foi dito, o trabalho e a vida do professor estão intimamente relacionados. Segundo Stano (2001, p. 59), “[...] a afetividade das relações professor/a-aluno/a alimenta essa identidade profissional resguardada e revista no envelhecimento”.

O sentido real do vivido no exercício profissional vai permanecer no professor e marcar qualitativamente sua maneira de envelhecer e “[e]ssa carga afetiva simbolicamente substituída e repostada na lembrança pode ser o elemento que singulariza, pois, o envelhecimento do/a professor/a” (*ibidem*), tornando-o, “[u]m envelhecimento mais rico e mais produtivo, porque passível de transformação de tempo e espaço de cada um que se alimenta do vivido significativamente nas salas de aula, nas reuniões lembradas” (Stano, 2001, p. 63).

2. Níveis de ensino e envelhecimento: estudos empíricos

Neste estudo, um ponto importante a considerar em relação ao envelhecimento dos professores refere-se aos níveis de ensino, que tem um importante papel nas diferentes formas de perceber o impacto do trabalho docente no processo de envelhecimento do professor, pois pesquisas revelam que existem peculiaridades em função do nível que devem ser consideradas nesta análise (Cau-Bareille, 2014; Moreira & Vieira, 2014). Os professores de todos os níveis de ensino, fazem parte desta força de trabalho agora chamada a prosseguir cerca de mais dez anos, de acordo com as alterações na idade da reforma, fato que reforça a questão do envelhecimento do quadro docente.

A profissão docente é uma profissão complexa e de muitos desafios, pois sabemos que, “[s]eja qual for o nível de ensino, o estudo do trabalho docente revela um trabalho ‘exigente, difícil’, uma atividade multifuncional que implica uma mobilização física, afetiva e subjetiva permanente” (Cau-Bareille, 2014, p.65). Entretanto, existem diferenças grandes

entre as experiências dos professores dos diferentes níveis de ensino, por razões ligadas à história da profissão e à especificidade da sua atividade. Apesar dessas diferenças, os professores de todos os níveis de ensino viram a idade legal da reforma aumentar gradualmente.

Associadas aos níveis de ensino, ainda encontramos algumas questões relacionadas ao gênero; na Pré-Escola, segundo o relatório do CNE (2015), a percentagem de mulheres é bastante elevada em todos os países da OCDE e Portugal encontra-se acima da média com 99% de mulheres presentes nesse nível de ensino. A maior presença de mulheres também acontece no 1ºCEB, 2ºCEB e 3º CEB. Como afirma Cau- Bareille, (2014, p. 60), “[a] percentagem é mais elevada nas que trabalham com crianças muito jovens [...] Esta situação deve-se aos estereótipos existentes sobre qualidades maternas – supostamente intrínsecas – das mulheres”.

Poucos estudos abordam a questão do gênero na sua reflexão sobre o fim da carreira, fato que nos parece relevante para esse estudo, pois Cau-Bareille (2014) revela em sua pesquisa que mulheres parecem sentir mais fadiga, em fim de carreira docente, do que os homens, condição que pode estar ligado a fatores biológicos e ao acúmulo de atividades profissionais – como a exigência física no exercício das séries iniciais - e gestão da família no decurso de sua vida profissional. Ainda, a autora ressalta que Hansez e colaboradores (2005), os únicos a analisar os dados tendo em conta o gênero “[...] que as mulheres referem mais fatores pessoais como fundamento para a saída para a reforma antecipada, concluindo assim que os determinantes familiares são centrais para a tomada de decisão” (Cau-Bareille, 2014, p. 63). Diante dessas informações, encontramos relações entre tempo, níveis de ensino e gênero que deveriam ser melhor exploradas.

O relatório do Conselho Nacional de Educação-CNE (2015) indica que há um envelhecimento no quadro docente, em todos os níveis de ensino, que pode estar relacionado com a diminuição na quantidade do ingresso de novos docentes no quadro e também com o próprio fenômeno do envelhecimento populacional. Essas diferenças podem ser vistas nas especificações a seguir.

Na Pré-Escola, a percentagem de envelhecimento dos professores passou de 10,3% em 2004/2005 para 37,7% em 2013/2014 (CNE, 2015), como pode ser visto na figura 1.

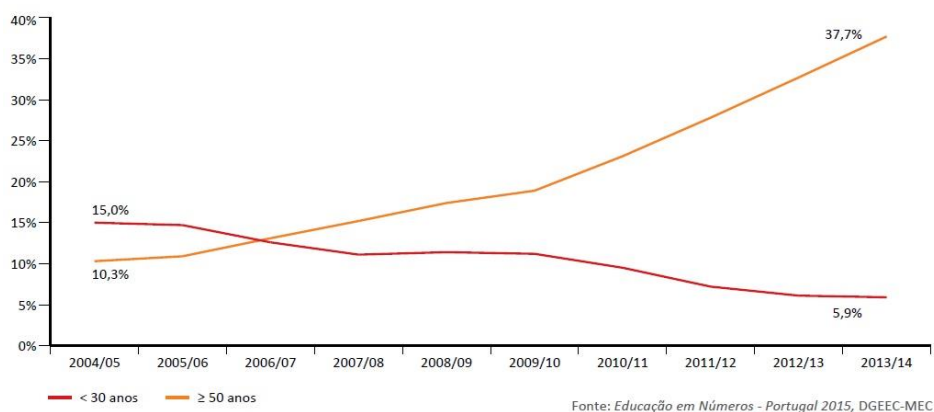


Figura 1 Distribuição percentual dos professores da Pré-Escola, quanto ao envelhecimento.

Na pesquisa realizada por Cau-Bareille (2014), os professores da Pré-Escola, em fim de carreira, apresentaram preocupação acerca das condições físicas para exercer o trabalho docente da mesma maneira até à reforma, pois “[o] ensino da Pré-Escola requer uma atividade física muito significativa, que parece mais difícil de manter com a idade” (Cau-Bareille, 2014, p. 67). Nessa pesquisa também foi citada a fadiga e relacionada a ela, um mal-estar proveniente do sentimento de não poder fazer as atividades como antes, apesar do acréscimo de energia despendida para compensar essas atividades. De forma espontânea, a maioria das professoras citou a menopausa como causa dessa fadiga (Cau-Bareille, 2014).

No período de 2013/2014, a percentagem de envelhecimento dos professores do 1º CEB passou de 23,1% para 32,3% (CNE, 2015), como exposto na figura 2.

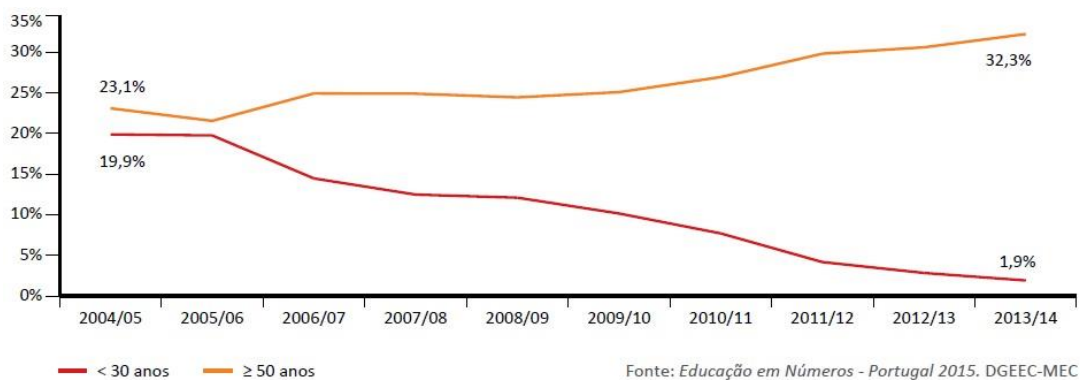
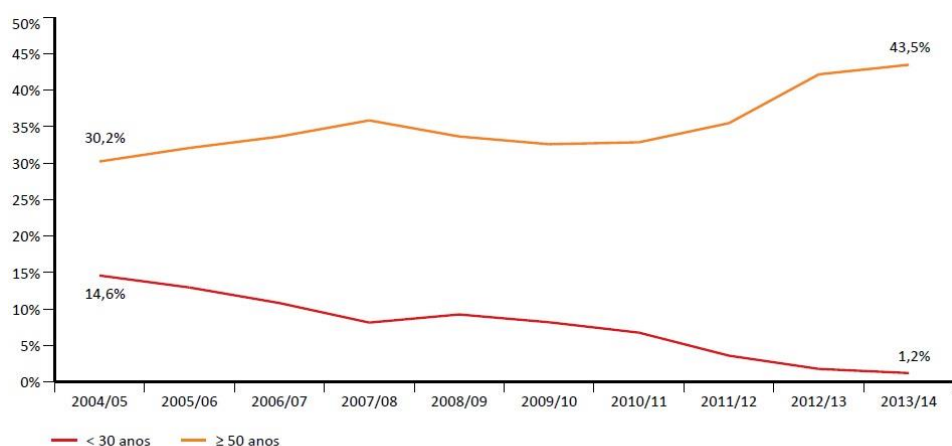


Figura 2 Distribuição percentual dos professores do 1ºCEB, quanto ao envelhecimento.

No 1º CEB, os professores, assim como os da Pré-Escola, sentem o peso das atividades físicas, pelo dinamismo característico das séries iniciais. Demonstraram maior preocupação a nível profissional, juntamente com os professores do 2º CEB, por sentirem-

se responsáveis pela gestão de conflitos com a escola e com os pais, que é expressa na preocupação com a manutenção ou diminuição de suas capacidades funcionais a longo prazo. Apesar das experiências acumuladas ao longo da carreira, alguns professores afirmam que “[...] seus recursos pessoais para lidar com as exigências diminuem no fim da carreira” (Cau-Bareille, 2014, p.65).

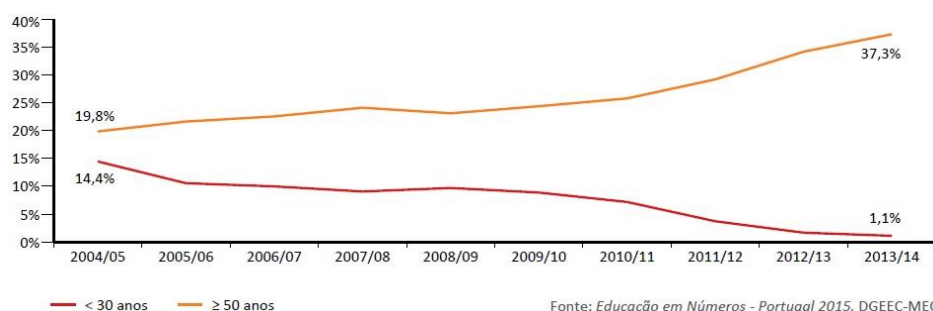
A proporção de envelhecimento dos professores do 2º CEB atinge 43,5% no período de 2013/2014 (CNE, 2015), conforme figura 3.



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 3 Distribuição percentual dos professores do 2ºCEB, quanto ao envelhecimento

No 3º CEB e Secundário, no período de 2013/2014, a proporção de envelhecimento dos professores atinge 37,3% (CNE, 2015), de acordo com o exposto na figura 4.



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 4 Distribuição percentual dos professores do 3º CEB e Secundário, quanto ao envelhecimento.

Em relação ao 3º CEB e Secundário, encontramos algumas divergências, pois alguns professores relacionaram o envelhecimento à segurança e estabilidade com relação ao trabalho e outros referiram a condição de *stress* proveniente das dificuldades ao nível das condições organizacionais. Nesses níveis, entre os professores em fim de carreira, foram

percebidos maior fadiga e esgotamento físico, maior sensibilidade ao ruído, uma considerável diminuição da paciência com relação ao comportamento omissos dos alunos, sentimento de impotência para enfrentar as atividades e os alunos – cada vez mais difíceis. Acresce o sentimento de diferença geracional que desestabiliza a atividade docente (Cau-Bareille, 2014).

De acordo com o Registro Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES, 2015) - relativo ao ano letivo 2014/2015 –, o número de docentes com idade ≥ 60 anos passou de 1859 em 2010, para 2316 em 2015; destes, 7,1% são homens e 3,9% são mulheres; a idade média desses docentes aumentou 4 anos, entre 2005 e 2015, fixando-se em 47 anos. Conforme figura 5 ⁷.

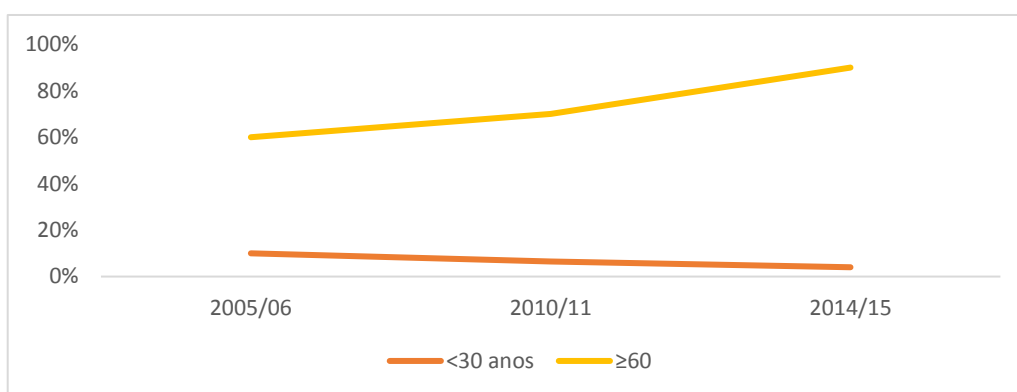


Figura 5 Distribuição percentual dos professores do Ensino Superior, quanto ao envelhecimento.

Em uma pesquisa realizada por Moreira (2011), os professores universitários, em fim de carreira, revelam satisfação pessoal, segurança e um sentimento de contribuição para com a sociedade; as mulheres referem a sensação de independência e para essas o envelhecimento na carreira docente mostrou-se satisfatório. Entretanto, não podemos ignorar as pesquisas que mostram o desgaste do professor, frente aos desafios e exigências desse nível de ensino. Dejours (1992) aborda essa perspectiva ao falar dos desgastes físico e mental, ocasionados pelas exigências permanentes da profissão do professor universitário e dos impactos em termos de bem-estar e saúde para a maioria desses profissionais; ainda, declara a docência como uma profissão de sofrimento e adoecimento.

⁷ Fonte: DGEEC- Portugal/2015, elaboração própria.

Independente do gênero ou níveis de ensino, a prática docente em sala de aula é um ‘saber fazer’ do professor repleto de subjetividade e significados, que vêm à tona no exercício de suas práticas cotidianas. A prática docente nos remete ao sujeito que possui um ofício (Arroyo, 2000), que é detentor de uma arte, a arte de ensinar. No entanto, esse sujeito envelhece e nesse processo ocorrem mudanças que vão além do âmbito pessoal, pois, como foi visto, existem diferenças significativas no ‘viver’ a profissão docente e nos seus impactos na vida do professor que envelhece na profissão. Portanto, investigar os efeitos do envelhecimento nas práticas profissionais dos professores de diversos níveis de ensino é relevante para um entendimento dos desafios do mundo do trabalho em função do envelhecimento dos seus trabalhadores.

3. Os professores e a reforma: significados e percepções.

A reforma é uma questão delicada que deve ser abordada sob vários ângulos, embora, adquirindo significados diferentes em função dos indivíduos e grupos. No caso dos professores em função dos setores de ensino a que pertencem, a reforma pode ser vista como um “[...] tempo de ‘dar pousada’ a um novo ser, nutrindo identidades, atualizando-as e singularizando-as” (Stano, 2001, p.106). Esse ‘novo ser’ faz parte da sociedade, para a qual contribuiu efetivamente durante anos de trabalho. Segundo Simões (1999 *cit. in* Meira & Leite, 2015, p. 220) esta sociedade, “[...] tem dificuldade em lidar com as diferenças, em relação ao aposentado”, o que demonstra que há, ainda, muito a ser feito para, ao menos, atenuar os efeitos causados pelos sentimentos de impotência e exclusão, no indivíduo que vai para a reforma.

Algum tempo atrás, a reforma representava o fim das atividades laborais ou do trabalho remunerado – relacionada diretamente com a velhice – mas, “[a] experiência contemporânea tem expressado, contudo, um movimento inverso, em que o vínculo entre velhice e aposentadoria tende a se dissolver, apresentando uma nova etapa no curso da vida” (Bragança, 2004, p. 25), que desperta o interesse e influencia no modo de ver o indivíduo que envelhece. O retorno de professores reformados ao exercício docente é um fenômeno que também desperta o interesse da sociedade, pois “[n]o mundo em que o trabalho assumiu a principal referência do sujeito social, a situação de não trabalho reporta a sociedade, na qual dominam os valores utilitários, a considerar o excluído como incapaz, desnecessário” (Stano, 2001, p. 32).

A reforma é uma situação de mudança e, como tal, apresenta perdas e/ou ganhos, fato que a torna complexa, pois cada indivíduo tem um olhar e uma maneira de lidar com essa situação, que ocorre de maneira diversa, relacionada a mudanças na vida social e no mundo do trabalho. Para melhor perceber essa mudança, mostra-se necessário conhecer os significados e as percepções dos professores sobre a reforma.

3.1. Significados da reforma

A reforma é uma questão complexa e sugere ambiguidade de sentimentos e opiniões, entre os reformados – alguns a veem como perda, oriunda da imagem depreciativa da inatividade, e outros como ganho, devido ao sentimento de liberdade – e na sociedade – que, por um lado, considera a reforma um direito conquistado, um ‘repouso merecido’, por outro, desvaloriza o sujeito reformado, que passa a ser visto como improdutivo (Santos, 1990). No contexto da sociedade conduzida pelo regime capitalista, as decisões que se referem à reforma estão ligadas a três níveis da vida: o nível individual, familiar, emprego e carreira; o nível organizacional; e o nível ambiental (França & Carneiro, 2009).

A aposentadoria é um evento importante, visto que altera os hábitos e as percepções de vida do indivíduo. As circunstâncias em que ocorre este evento de transição é também relevante, porque poderá interferir favoravelmente ou não na adaptação ou satisfação pessoal (Deps, 1994, p.1)

Santos (1990) identifica a reforma como a passagem da vida que pode representar uma ruptura com o mundo do trabalho, originando uma transformação no sistema de relações sociais e no sistema de papeis e *status*, que pode conduzir a um comportamento de afastamento, isolamento ou um sentimento de inutilidade e de desvalorização, também relacionado à visão de ‘improdutivo’ atribuída pela sociedade, ao reformado.

As mudanças sociais ocorridas nos últimos anos revelam uma nova maneira de ver os mais velhos e a reforma e, segundo o pensamento de Debert (1999, p. 18), “A aposentadoria deixa de ser um marco a indicar a passagem para a velhice ou uma forma de garantir a subsistência daqueles que, por causa da idade, não estão mais em condições de realizar um trabalho produtivo”. Bragança (2004) reforça essa ideia ao declarar que “[a]s mudanças ocorrem não só nas formas de se conceber o envelhecimento, mas também nos signos da aposentadoria, num contexto em que são citadas novas maneiras de gerir a velhice”

(p. 26). O mesmo autor acrescenta que professoras e professores reformados atribuem significados distintos à reforma, apesar de ambos associarem a aposentadoria ao não-trabalho (Bragança, 2004).

Moreira (2011) realizou uma pesquisa com professores universitários, com mais de 60 anos, dentre os quais alguns têm idade para a reforma, com o intuito de entender os motivos que os mantêm na atividade docente. Tal pesquisa nos revela que “[p]ara eles, a aposentadoria é atraente se pensada como um benefício, e não como o encerramento das atividades profissionais” (Moreira, 2011, p. 549). Meira e Leite (2013, p. 8) esclarecem em sua pesquisa que “[...] a identidade construída ao longo da vida profissional influenciou significativamente a opção por voltar a ser professor”.

Diante do exposto, um ponto importante a ser considerado é o período de transição para a reforma e pós-carreira, pois, consoante França (2002), a decisão de indivíduos de partirem para a reforma ou de se manterem em atividade provoca indecisão. Alguns indivíduos não querem sair para a reforma porque gostam da sua atividade profissional e das relações sociais constituídas no trabalho; outros planejam, mas preferem engajar-se em outra ocupação profissional (França, 1999).

Sobre essa problemática, o trabalho realizado por Deps (1994, p. 16) demonstra que “[...] o significado de adaptação à aposentadoria reflete uma ordem complexa de fatores pessoais, sociais e culturais, que retratam nossa situação de vida e nossa percepção do significado de aposentadoria”. A autora conclui que as características da transição se destacam em decorrência das circunstâncias em que sucedeu o término das atividades docentes (Deps, 1994). Ainda, tem-se em conta que a transição para a reforma evidencia as desigualdades sociais e as contradições do sistema social.

Tantos significados atribuídos à reforma expressam a complexidade dessa temática e a importância das pesquisas acerca dessa, por se tratar de uma questão subjetiva que está diretamente ligada à vida e às expectativas criadas pelos sujeitos, em relação à passagem de uma vida ativa para outra, caracterizada para muitos como inativa. Mas como foi mostrado anteriormente, essa visão tende a alterar-se de acordo com a realidade do contexto atual do mundo do trabalho.

3.2. Percepções dos professores sobre a reforma

A maneira como o indivíduo se relaciona com o trabalho e os significados que atribui a este podem influenciar na sua percepção quanto à reforma, a que se somam as crenças difundidas pela lógica capitalista – pode ser uma condição desvalorizada e a velhice é confundida com a inatividade. Neste sentido está a análise de Stano (2001), quando indica que o estigma da velhice e de sua falta de importância para a sociedade são causas de conflito encarado por grande parte dos professores que se aproximam da reforma.

As dificuldades enfrentadas pelos professores decorrentes de diversos fatores, como exemplo, os efeitos das políticas educativas atuais, “fenômenos de desgaste relacionados com prática do mesmo ofício ao longo de toda uma vida de trabalho, ao olhar duro com que a sociedade vê atualmente o sistema educativo, a falta de reconhecimento do trabalho realizado e os problemas de saúde que são mais propensos com o aproximar da reforma” (Cau-Bareille, 2014, p.63) - tem contribuído para uma insatisfação com a profissão e até levado muitos a antecipar a reforma, pois para alguns “[a] manutenção da atividade profissional e a possibilidade de viver uma velhice saudável é paradoxal” (Moreira & Vieira, 2014, p. 62).

Os efeitos das políticas atuais têm reflexo negativo na vida dos docentes em fim de carreira, que viram a idade da reforma aumentar gradativamente nos últimos anos e se deixarem de trabalhar antes da idade estabelecida para reforma estarão sujeitos a um desconto no cálculo, referente ao tempo que falta para a reforma. Percebemos que, em alguns casos, a necessidade de saída do trabalho impõe-se. Com efeito, “[a] pesar desta medida dissuasiva, 25% dos professores optam pela reforma antecipada, especialmente os do primeiro grau” (Cau-Bareille, 2014, p.60).

De fato, vários fatores podem influenciar no pedido de saída antecipado, porém a tomada de decisão é difícil. Segundo Cau-Bareille (2014, p.63),

Esta decisão resulta principalmente de negociações difíceis entre, por um lado, os fatores que incitam à saída, relacionados com as mudanças na profissão que podem ferir os valores profissionais [e] os fatores que incitam à permanência na atividade, como o prazer de exercer a profissão, ensinar e transmitir conhecimentos e valores aos alunos, [...] e os argumentos financeiros no contexto de prolongamento das carreiras que implica trabalhar mais tempo para receber uma reforma completa (Cau-Bareille, 2014, p.63).

Em uma Tribuna pública em defesa de uma reforma digna, ocorrida em Lisboa, em janeiro de 2015, professores aposentados há alguns anos disseram que se sentem prejudicados com as perdas sofridas com a reforma, que chegam a 25%, com cálculos agravados e penalizações como o Coeficiente de sustentabilidade (SIC Noticias, 2015). Em apoio aos professores, a Federação Nacional dos Professores – FENPROF, de Portugal, defende um regime especial para docentes, que a reforma não dependa da idade e que haja menos perdas para quem sai para reforma (*ibidem*).

Não pretendemos nos estender nessas questões, pois não é o foco desse estudo, mas percebemos que as mudanças ocorridas com a reforma podem influenciar na percepção dos professores a respeito do trabalho, reforma e seu envelhecer na docência, pois evidenciam uma desvalorização com a profissão docente e um certo descaso com o professor.

Apesar das alterações ocorridas no Estatuto da Carreira Docente e das condições de trabalho não serem tão favoráveis para os professores, evidencia-se, em muitos destes, o desejo de continuar no exercício da profissão. Este desejo também inclui, por muitas vezes, aspectos financeiros, decorrentes da necessidade de não ter seus salários reduzidos e, assim, conseguir manter um padrão de consumo familiar, que não é o mesmo na reforma (Meira & Leite, 2013, p.75). Embora seja evidente a importância da questão financeira para a motivação ao retorno dos professores à docência, Meira e Leite (2013, p.142) mostram em sua pesquisa, com professores reformados, que “[...] esse retorno não se desassocia do desejo de poder continuar a contribuir com suas experiências profissionais, seus saberes docentes”.

Portanto, muitos reformados retornam ao exercício da docência, principalmente os professores do Ensino Superior, ora por desejarem continuar as suas pesquisas - por amor ao trabalho - ora por questões financeiras (Stano, 2001; Bragança, 2004). Meira e Leite (2013), ao abordarem os motivos para o retorno dos reformados, enfatizam que, em relação aos professores da Educação Básica, trata-se de um fenômeno recente e ressaltam que existem diferenças nas características dos trabalhos realizados por esses e os professores do Ensino Superior.

Algumas diferenças relacionadas aos significados atribuídos pelos professores e professoras à reforma foram apresentadas na pesquisa realizada por Bragança (2004), na qual a hipótese central fundamentou-se na ideia de que professores e professoras atribuem

significados distintos ao trabalho e à aposentadoria. Nessa pesquisa, “[...] a maioria das mulheres não aponta um sentido negativo tal como fizeram os homens, mas deixam transparecer um sentido mais positivo quanto a esse aspecto” (Bragança, 2004, p.54).

Stano (2001, p. 32), ao falar em seu trabalho sobre a reforma, ressalta que esta “[...] pode vir a se constituir num estranhamento de si, configurando uma não-identidade, se não se mantém um vínculo simbólico (significativo) com o trabalho”. A manutenção desse vínculo, no caso dos professores, se dá através da memória do que foi construído e vivido ao longo dos anos de atividade e da relação com o outro (aluno e/ou ex-aluno). Nessa perspectiva “[...] é o outro que nos confere o sentido social do existir, do estar-no-mundo, de se continuar sendo professor/a mesmo quando no tempo do ‘não-sendo mais’” (Stano, 2001, p. 28).

Mesmo o professor estando ‘livre’ para viver um cotidiano longe das atividades docentes, planeja seu cotidiano, mesmo que indiretamente, de forma que mantenha alguma relação com sua identidade profissional - laços com sua atividade profissional (Stano, 2001). A identidade profissional adquirida no meio escolar ou universitário é um fator que faz com que o professor, mesmo na reforma, conserve marcas da docência. O professor carrega consigo e em seu discurso vestígios do que foi construído ao longo de seu trabalho, em sala de aula, com seus alunos, entre carteiras, quadros-de-giz e cadernos (*ibidem*).

Diante disso, a reforma parece não coincidir com o fim da carreira docente, pois de alguma forma, a professoralidade permanece no professor reformado, independente do fator tempo: “[m]esmo não-sendo para o mercado de trabalho um/a professor/a, este ser continua, no envelhecimento, sendo professor/a de uma outra forma, constituindo outros espaços” (Stano, 2001, p.56). Enfim, já na reforma, o professor mantém características da sua profissão, mantendo uma característica típica da carreira docente “[...] a capacidade de aprender para poder ensinar” (Stano, 2001, p. 71).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA: APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Em meio ao objetivismo científico, às fórmulas numéricas contrastantes e à metodologia sistemática, há meu coração que sustenta uma vida carregada de subjetivismos (Iedda Carolina)

Apresentação

Este capítulo expõe e justifica os procedimentos metodológicos utilizados na realização do estudo exploratório que a seguir apresentamos. Nas seções do capítulo apresentam-se os objetivos do estudo, descreve-se a sua natureza, dá-se conta dos sujeitos da pesquisa, e expõem-se e justificam-se os métodos de recolha e de análise dos dados utilizados.

1. Objetivos do estudo

Após um percurso de aprofundamento da pesquisa bibliográfica, que fomentou o interesse inicial pela temática, fomos confrontados com a seguinte questão: Como os professores dos diversos níveis de ensino percebem e relacionam o processo do envelhecimento com sua atividade profissional?

Para responder a esta pergunta delineamos um processo de investigação com os seguintes objetivos gerais:

- Descrever as percepções de professores dos diferentes níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seu impacto na atividade profissional e qualidade de vida;
- Explorar o papel do gênero e da condição de reformado / não reformado nas percepções dos professores sobre o envelhecimento e a qualidade de vida.

Estes objetivos gerais foram perseguidos através dos seguintes objetivos específicos:

- Descrever as perspectivas dos professores sobre o envelhecimento em geral e o seu próprio envelhecimento;
- Analisar os impactos do processo do envelhecimento na atividade profissional dos professores;
- Explorar questões sobre a reforma e sua relação com a realização pessoal ou a intensificação do trabalho docente;
- Identificar semelhanças e diferenças entre os professores sobre a qualidade de vida em função do nível de ensino;
- Explorar semelhanças ou diferenças em função do gênero e da condição professor reformado/ não reformado.

2. Natureza do estudo

Com estes objetivos desenvolveu-se um estudo exploratório. Segundo Theodorson e Theodorson (1970), um estudo exploratório é um estudo preliminar que tem como objetivo principal tornar familiar o fenômeno a ser investigado, de modo a facilitar a compreensão para um estudo a desenvolver posteriormente. O seu desenvolvimento permite ao investigador definir o seu problema de pesquisa com mais precisão e fazer escolhas metodológicas mais adequadas para sua pesquisa, ultrapassando fragilidades e possíveis dificuldades.

Dado que o estudo realizado se centra na descrição das percepções de professores dos diversos níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seu impacto na sua atividade profissional, considerou-se a adoção de uma abordagem de natureza qualitativa, assumindo esta como a abordagem privilegiada para alcançar a complexidade do fenômeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Com efeito, o termo ‘qualitativo’ “[...] implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln *cit. in* Amado, 2013, p. 40).

Em contextos sociais e educativos, a utilização desse tipo de abordagem, visa tornar visível o mundo pessoal dos sujeitos do estudo, neste caso, ‘ouvir’ os professores e minimizar a distância entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, “[...] para saber como interpretar as diversas situações e que significado têm para eles” (Latorre *et al.*, 1996, p. 42). Como afirma Godoy (1995, p. 21) “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Nessa abordagem, temos que o entendimento de um fenômeno pode ser melhor alcançado em função contexto em que ocorre e do qual faz parte. Para isso o pesquisador deve buscar “captar” o fenômeno e considerar todas as perspectivas relevantes, a partir do ponto de vista das pessoas nele envolvido; durante este percurso vários tipos de dados são coletados e analisados, que podem conduzir o estudo qualitativo através de diferentes caminhos, para investigar a complexidade dos fenômenos que constituem a realidade humana, não seria adequada a sua simplificação com a utilização de variáveis manipuláveis e tampouco seria suficiente para a sua abordagem.

Amado (2013, p. 41) afirma que “[...] a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem o isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e dedutivos”. Ela não se apresenta como uma proposta de pesquisa rigidamente estruturada, o que proporciona uma flexibilidade de imaginação e criatividade importantes para alcançar os objetivos propostos neste estudo, pois possibilita imprimir significados aos fenômenos humanos com o apoio de exercícios de compreensão e interpretação destes.

Com o intuito de compreender o mundo com sua complexidade do ponto de vista de quem nele vive (Mertens, 1998), tendo em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive e interage com este continuamente, pretendemos ‘ouvir’ os participantes da pesquisa, adotando como referência o paradigma fenomenológico-interpretativo, que busca “[...] a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem” (Amado, 2013, p. 40-41).

Esse paradigma tem como objeto de investigação o fenômeno, como aquilo que mostra em si mesmo - tal como é - pois “a fenomenologia não é um discurso da evidência, mas da verdade em todas as suas manifestações” (Rezende, 1990 *cit. in* Coltro, 2000, p.39). Nesse, como defende Coltro (2000, p. 39), a validação da prova científica é perseguida no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador, de certa forma intuitiva, que pode ser entendida como uma visão intelectual do objeto do conhecimento, no que enfatiza a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência, exaltando a experiência genuína do sujeito. Para este mesmo autor, “[a] pesquisa fenomenológica parte da compreensão do viver e não de definições ou conceitos, e é uma compreensão voltada para os significados do perceber” (*ibidem*).

3. Estratégia de investigação

Buscamos essa compreensão a partir da análise das narrativas biográficas desses sujeitos. O termo ‘narrativas’, segundo Clandinin e Connelly (1991), qualifica um fenômeno básico da vida sendo utilizado na construção de conhecimentos através da investigação e no desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Como nos diz Elbaz (1991) a

narração constitui a essência da atividade de ensinar e o painel onde vivem os professores e os investigadores, permitindo contemplar o sentido do trabalho dos professores e, ainda, uma melhor percepção do conhecimento dos professores, através da análise de suas próprias palavras.

A investigação do tipo biográfico-narrativas “[possibilita] possibilitar recorrer à imaginação e à reflexão (...) como forma do conhecimento que já existe na prática, (...) como possibilidade de encaixar/harmonizar corpo e mente através de uma narrativa reflexiva (Santos; Pereira & Lopes, 2013, p.3)”. As narrativas se apresentam, nas Ciências da Educação, como uma opção para a investigação, como uma proposta de busca da subjetividade perdida, no que anseia contribuir para a compreensão do que é e do que pode ser a realidade social, no contexto vivido pelos sujeitos (Santos; Pereira & Lopes, 2013).

Através das narrativas dos participantes, pretendemos acordar nestes “[...] a vontade de reflectir sobre seus percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da carreira” (Nóvoa, 1995, p.10). Dessa maneira, esperamos compreender melhor a profissão docente e a íntima relação desta com a vida dos professores, através das perspectivas destes, pois “[...] os trajetos dos professores confundem-se com as histórias e com os trajetos, num âmbito maior, do próprio sistema de ensino” (Santos; Pereira & Lopes, 2013, p.4), onde se incluem as instituições de trabalho.

4. Recolha de dados: entrevista semi-estruturada

Em concordância com os objetivos e a natureza do estudo o meio de recolha de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada, que tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, com uma estrutura que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152). Nas palavras de Manzini (2003, p.24) “[...] a entrevista semi-estruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta”.

De acordo com o mesmo autor (Manzini, 1990/1991), a entrevista semi-estruturada tem como foco um assunto sobre o qual é elaborado um roteiro com perguntas principais,

complementadas por outras ligadas às circunstâncias momentâneas à entrevista; neste tipo de entrevista podem emergir informações de forma mais livre, pois as respostas não estão condicionadas a um rol de alternativas. Esse tipo de entrevista, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p.146), ao expressar seu posicionamento e dessa forma colaborar com mais informações.

Para Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) existe a necessidade de utilizar perguntas básicas e principais para alcançar o objetivo da pesquisa; assim, ambos autores estudaram a natureza das perguntas básicas. Manzini (2003) chama atenção para a possibilidade de um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas acerca dos objetivos propostos na pesquisa. Este roteiro ajudaria na coleta de informações básicas, além de preparar o pesquisador para o processo de interação com o participante, em que esse é convidado a responder ao conjunto de questões previamente delineadas. Segundo Manzini (2003, p.13), “[...] uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo da pesquisa”.

Em relação aos tipos de perguntas utilizadas na entrevista semi-estruturada, Triviños (1987) faz uma diferenciação com base nas vertentes teóricas: fenomenológica ou histórico-estrutural (dialética). Destas, tomamos como relevante para este estudo a linha teórica fenomenológica, cujo “[...] objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais” (Manzini, 2003, p.13).

Além dos tipos de pergunta, Triviños (1987, p. 151) distingue 04 categorias de perguntas: perguntas consequenciais – “[...] têm por objetivo apreciar os resultados futuros para o grupo da existência de um fenômeno social”; perguntas avaliativas – “[...] perseguem estabelecer juízos de valor sobre os fenômenos sociais”; questões hipotéticas – “[...] podem apresentar diferentes matizes e elas encaminham o informante a situações possíveis de existir, nas quais ele pode participar, apreciar etc.” e perguntas categoriais – “[...] tentam classificar fenômenos sociais, ideias, pessoas, coisas etc.” Para este autor, as categorias de

perguntas não deveriam ser amarras para dificultar a pesquisa, mas contributos para abrir e expandir perspectivas para análise e interpretação de ideias (Triviños, 1987).

As entrevistas semiestruturadas utilizadas neste estudo tiveram subjacente um guião elaborado para o efeito (apresentado na secção 5), que contemplou os seguintes tópicos: Perspectivas sobre o processo do envelhecimento; percepções sobre o trabalho docente; percepções sobre sua trajetória profissional; profissão docente e envelhecimento.

5. Os sujeitos da pesquisa.

Na definição dos sujeitos da pesquisa tivemos em conta os objetivos gerais e específicos. Estaríamos interessados em entrevistar professores dos diferentes níveis de ensino e em explorar diferenças possíveis em função do gênero e da situação de reformado ou não reformado. Com essas condições, foram entrevistados 12 professores, identificados por nomes fictícios, de cujas características damos conta no Quadro nº 2.

Quadro nº 2 Características dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Nível de ensino	Gênero	Idade	Condição Laboral	Tempo de serviço (anos)	Tempo de reforma (anos)	Habilitação Acadêmica
Karelia	Pré-Escola	F	55	a trabalhar	35	-	Doutorado
Andréa		F	62	Reformada	34	8	Licenciatura
Jana	1º CEB	F	62	Reformada	33	10	Licenciatura
Cláudia	2º CEB	F	60	Reformada	36	4	Mestrado
Bruno		M	67	Reformado	38	6	Licenciatura
Celina		F	61	a trabalhar	39	-	Licenciatura
Paulo	3º CEB e Secundário	M	62	Reformado	40	2	Licenciatura
Aluízio		M	58	a trabalhar	36	-	Doutorado
Carla		F	58	a trabalhar	36	-	Especialização

Quadro nº 2 Características dos sujeitos da pesquisa (cont.)

Sujeitos	Nível de ensino	Gênero	Idade	Condição Laboral	Tempo de serviço (anos)	Tempo de reforma (anos)	Habilitação Acadêmica
Alexandra	Ensino superior	F	65	Reformada	41	1	Doutorado
Noemia		F	56	a trabalhar	36	-	Doutorado
André		M	58	a trabalhar	34	-	Doutorado

Como critério para escolha dos professores a entrevistar, consideramos aqueles com idade igual ou superior a 55 anos, que na legislação anterior (Decreto-Lei nº 229/2005) estariam próximos da reforma. Dentre os professores entrevistados, alguns preenchem os requisitos para a reforma voluntária, mas continuam a trabalhar. O tempo de serviço para aqueles – ainda - em exercício, variou entre os 34 e os 39 anos e para aqueles reformados variou entre os 33 e os 41 anos; o tempo de reforma, para os professores reformados, variou entre 01 a 10 anos.

Dos seis professores em funções (Grupo I), quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino e possuem idades compreendidas entre os 55 e os 61 anos. Acresce que 01 é licenciado, 01 é especialista, e 04 são doutores em Ciências da Educação. Em relação ao estado civil, todos são casados.

Do grupo de seis professores reformados entrevistados (Grupo II), quatro são do sexo feminino e dois são do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre os 60 e os 67 anos. Destes, 04 são licenciados, 01 é mestre e 01 é doutor em Ciências da Educação. Neste Grupo II, apenas 01 professor não possui nenhuma ligação com a docência, os demais mantêm alguma atividade ligada a docência.

Em relação ao estado civil, todos os entrevistados são casados.

Todos estes fatores abrem-nos um leque de perspectivas sobre a questão-problema e tornam a escolha dos participantes um fator enriquecedor para a nossa pesquisa.

6. Os guiões de entrevista

Tendo em vista alcançar os objetivos do estudo foram elaborados guiões norteadores como “[...] instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2005, p.99). Foram utilizados dois tipos de guião para as entrevistas semi-estruturadas, sendo um direcionado ao Grupo I (professores não reformados) (Quadro nº 3) e o segundo ao Grupo II (professores reformados) (Quadro nº 4), com poucas variações entre eles, considerando sobretudo a sua condição laboral.

Quadro nº 3 Guião de entrevista semi-estruturada – Grupo I

Título: Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis		
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever as percepções de professores dos diversos níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seu impacto na sua atividade profissional; - Explorar o papel do gênero e da condição de reformado / não reformado nas percepções dos professores sobre o envelhecimento e a qualidade de vida. 		
Blocos semânticos	Objetivos específicos	Algumas questões
<p>Bloco introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado/a 	<ul style="list-style-type: none"> -Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, de um modo geral, o/a entrevistado/a do trabalho de investigação a ser desenvolvido; -Solicitar colaboração do/a entrevistado/a, alegando que o seu contributo é indispensável para o sucesso do trabalho; -Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; - Solicitar a permissão para citar, na íntegra ou pequenos excertos, do seu discurso.
<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva sobre o processo do envelhecimento (em geral e para si) 	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer as percepções do entrevistado sobre o processo de envelhecimento em geral e o processo de envelhecimento para si; -Perceber algumas especificidades no processo de envelhecimento do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode descrever-me como é para si o processo de envelhecimento em geral; -Pode dizer-me como percebe seu próprio envelhecimento e suas especificidades (se houver).

Blocos semânticos	Objetivos específicos	Algumas questões
-Perspectiva panorâmica sobre a experiência profissional	-Conhecer as percepções do entrevistado sobre sua trajetória profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Pode descrever-me seu ciclo de vida profissional e suas fases; - Relate sobre os motivos que o/a levaram à escolha dessa profissão; - Fale sobre sua satisfação ou insatisfação profissional.
- Profissão docente e o envelhecimento	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer as percepções do entrevistado sobre o processo do envelhecimento, exercício do trabalho docente e possíveis relações com a qualidade de vida; - Conhecer as percepções sobre a reforma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativa sobre as mudanças percebidas em si, no decorrer do trabalho docente. - Sua concepção sobre o trabalho docente mudou ou permaneceu no decorrer dos anos? - Pode dizer-me como vê o seu trabalho hoje; - Do ponto de vista da capacidade de trabalho, fale das suas percepções: 1)Quanto a alguma imposição ao limite de idade para o exercício deste; 2)Quanto ao seu (entrevistado/a) limite de idade para o exercício deste; - Relate sobre o sentido do trabalho para si; - Como relaciona o envelhecimento com o seu trabalho docente? - Fale da sua percepção sobre a reforma; - Para si, a docência influencia na qualidade de vida na velhice? Fale sobre suas percepções.
- Expetativas de futuro profissional	- Conhecer as percepções do entrevistado sobre sua atuação profissional na velhice	<ul style="list-style-type: none"> - Fale das suas expetativas futuras em relação ao seu trabalho; - Narre sobre a importância do “ser” professor para si.

Título: Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis		
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever as percepções de professores dos diversos níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seu impacto na sua atividade profissional; - Explorar o papel do gênero e da condição de reformado / não reformado nas percepções dos professores sobre o envelhecimento e a qualidade de vida. 		
Blocos semânticos	Objetivos específicos	Algumas questões
<p>Bloco introdutório</p> <p>-Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado/a</p>	<p>- Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a</p>	<p>- Informar, de um modo geral, o/a entrevistado/a do trabalho de investigação a ser desenvolvido;</p> <p>- Solicitar colaboração do/a entrevistado/a, alegando que o seu contributo é indispensável para o sucesso do trabalho;</p> <p>- Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações;</p> <p>- Solicitar a permissão para citar, na íntegra ou pequenos excertos, do seu discurso.</p>
<p>- Perspectiva sobre o processo do envelhecimento (em geral e para si)</p>	<p>- Conhecer as percepções do entrevistado sobre o processo de envelhecimento em geral e o processo de envelhecimento para si;</p> <p>- Perceber algumas especificidades no processo de envelhecimento do entrevistado.</p>	<p>- Pode descrever-me como é para si o processo de envelhecimento em geral;</p> <p>-Pode dizer-me como percebe seu próprio envelhecimento e suas especificidades (se houver).</p>
<p>-Perspetiva panorâmica sobre a experiência profissional</p>	<p>- Conhecer as percepções do entrevistado sobre sua trajetória profissional.</p>	<p>- Pode descrever-me seu ciclo de vida profissional e suas fases;</p> <p>- Relate sobre os motivos que o/a levaram à escolha dessa profissão;</p> <p>- Fale sobre sua satisfação ou insatisfação profissional.</p>

Blocos semânticos	Objetivos específicos	Algumas questões
- Profissão docente e o envelhecimento	<p>- Conhecer as percepções do entrevistado sobre o processo do envelhecimento, exercício do trabalho docente e possíveis relações com a qualidade de vida;</p> <p>- Conhecer as percepções sobre a reforma.</p>	<p>- Narrativa sobre as mudanças percebidas em si, no decorrer do trabalho docente.</p> <p>- Sua concepção sobre o trabalho docente mudou ou permaneceu no decorrer dos anos?</p> <p>- Pode dizer-me como vê a docência hoje;</p> <p>- Do ponto de vista da capacidade de trabalho, fale das suas percepções:</p> <p>1) Quanto a alguma imposição ao limite de idade para o exercício deste;</p> <p>2) Quanto ao seu (entrevistado/a) limite de idade para o exercício deste;</p> <p>- Relate sobre o sentido do trabalho para si;</p> <p>- Como relaciona o envelhecimento com a reforma?</p> <p>- Fale da sua percepção sobre a reforma;</p> <p>- Para si, a docência influencia na qualidade de vida na velhice? Fale sobre suas percepções.</p>
- Expetativas de futuro profissional	- Conhecer as percepções do entrevistado sobre sua atuação profissional na velhice	<p>- Fale das suas expetativas futuras em relação a trabalho e/ou docência;</p> <p>- Narre sobre a importância do “ser” professor para si.</p>

Como exposto nos Quadros, os guiões foram constituídos por perguntas abertas acerca das percepções sobre o envelhecimento em geral e para si, experiência profissional, significado do trabalho (docência) e relação deste com o envelhecimento; e questões sobre a reforma.

Como já dissemos, as questões foram praticamente as mesmas para os dois grupos, com algumas adaptações relevantes, como por exemplo em relação às perspectivas futuras

de trabalho, em virtude da situação funcional do entrevistado (não reformado ou reformado), mas sem perder a oportunidade de conhecer as percepções dos dois grupos quanto à reforma.

Com o intuito de assegurar a qualidade dos guiões e a sua adequação aos objetivos do estudo, testamos o guião em uma pesquisa preliminar a respeito dos ‘Professores e o envelhecimento’, realizada no CIIIE/FPCEUP, da qual participei como bolsista de iniciação à investigação, o que nos forneceu as informações necessárias para algumas adequações e consequente melhoria. A importância de testar o instrumento de recolha de dados é corroborada por Gil (2002, p.132), que destaca que esta ação tem o intuito de: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir”.

7. Procedimento da entrevista

A escolha dos participantes foi de amostra não probabilística, que pode oferecer certas vantagens, tais como conveniência, velocidade e baixo custo (Levine *et al.*, 2008). No nosso estudo a eleição dos participantes foi por conveniência. Segundo Costa Neto (1977) a amostragem não probabilística pode ocorrer quando fazemos uso das pessoas mais facilmente acessíveis. Tal acesso foi facilitado por uma equipe de proximidade, interveniente no âmbito das Ciências da Educação, que forneceu os números de telefones e/ou endereços eletrônicos para contato com os participantes.

Após serem definidos os participantes e os instrumentos a utilizar com base na temática que pretendíamos estudar, foram iniciados os contatos via telefone e/ou correio eletrônico, para a apresentação da investigadora e da investigação, tendo por critérios a disponibilidade de tempo dos participantes e o local para a realização das entrevistas. Esses foram escolhidos pelos participantes, de acordo com sua disponibilidade e comodidade, com intuito de manter uma conversa sem constrangimentos, num ambiente considerado familiar. Cinco participantes escolheram o local de trabalho; quatro participantes escolheram uma biblioteca; três optaram pela instituição de pertença do investigador.

As entrevistas foram realizadas presencialmente num clima empático, sem constrangimentos, e os participantes tiveram a oportunidade de falar, de acordo com seu próprio tempo, com suas pausas, exteriorização de emoções afloradas pela lembrança de

momentos importantes, sendo que, algumas vezes, o mais difícil era que focassem nas questões que lhes eram colocadas durante as entrevistas, demonstrando em alguns casos uma grande necessidade de conversar e de falar sobre as suas vidas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com duração média de 50 minutos, pois “o único modo de reproduzir com precisão respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de um gravador” Gil (1999, p. 125) com a devida autorização prévia dos participantes. Previamente realizou-se o pedido de consentimento informado (via oral) para utilização de excertos das entrevistas no trabalho escrito – dissertação - do estudo em questão. Foram, também, garantidos o sigilo e a confidencialidade, já com a gravação a decorrer, o que permitiu guardar a respectiva aceitação.

De modo geral, as entrevistas ocorrem de maneira satisfatória e todos os participantes foram extremamente receptivos e colaboradores.

As entrevistas ocorreram no período entre abril de 2015 e fevereiro de 2016, e suas transcrições foram realizadas, na íntegra, pelo pesquisador, sendo fiel às falas dos participantes e com o cuidado de fazer anotações das informações consideradas relevantes para a pesquisa.

8. Tratamento de dados: análise de conteúdo

Após concluir o processo de transcrição, as entrevistas foram tratadas por análise de conteúdo (Bardin, 1995, 2004, 2006; L' Écuyer, 1990; Lopes, 1993) com apoio do *software* NVivo 11, que trabalha com o conceito de projeto. O processo de codificação, de acordo com o volume de dados, pode demorar algum tempo; por isso a escolha dessa ferramenta de apoio, que disponibiliza diferentes funcionalidades que facilitam o processo de codificação.

Os dados e as fontes de informações são armazenados em um banco de dados (Bringer; Johnston; Bracknridge, 2006 *cit. in* Lage, 2011), onde o pesquisador pode criar suas pastas pessoais e organizar seus arquivos, que podem ser de diferentes formatos: textos, imagens ou som.

Entre as principais estruturas de um projeto NVIVO estão os *Nodes* ou nós, que são estruturas para armazenamento de informações codificadas e as *Cases*, que são nós que podem receber atributos, como as categorias de análise. Como exemplifica Lage (2011, p. 203) “[...] se for utilizada análise de conteúdo, os nós irão receber os códigos (fragmentos de textos) formando categorias de informação.

Para L’Écuyer (1990), o objetivo fundamental da análise de conteúdo é a compreensão do seu sentido. Essa, com relação a sua função, tem sentido duplo, pois enriquece a investida exploratória (é a função heurística) e pode possibilitar a confirmação ou refutação da hipótese (é a função de “administração” da prova) (Lopes, 1993). Segundo esta autora:

Na sua essência, a análise de conteúdo é uma forma de enriquecer a leitura espontânea tornando-a mais produtiva, pertinente e também mais válida e generalizável; dela retiram-se compreensões e significações, que não detínhamos *a priori*, em relação às comunicações (com a análise descritiva) e inferências relativas às suas condições de produção (Lopes, 1993, p. 257).

Bardin (2004) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que analisam as comunicações, objetivando através de mensagens obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às variáveis destas mensagens. Assim, entende-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura e o entendimento dos dados coletados. De acordo com a mesma autora, a análise de conteúdo decorre em diferentes fases: fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 2004).

A fase da **pré-análise** é a fase organizacional do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo funcional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente, disposta em quatro etapas: (a) leitura flutuante – que consiste em se estabelecer contato com os documentos coletados na pesquisa, deixando-se conhecer o texto; (b) escolha dos documentos - consiste na delimitação do material que será analisado, fazendo-se a constituição do *corpus* a analisar; (c) preparação do material com formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação de índices e elaboração de indicadores (Bardin, 2004).

A segunda fase consiste na **exploração do material** com a definição de categorias. Ela inclui a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto (serve para compreender a unidade de registro), permitindo a codificação (que corresponde a uma identificação). Esta é uma fase importante de descrição analítica, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências que são orientadas pelas hipóteses e os referenciais teóricos. Portanto, a codificação, a classificação e a categorização são etapas básicas nesta fase (Bardin, 2004).

A terceira fase diz respeito ao **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**. Nesta, ocorre a redução e o destaque das informações para análise, no sentido de buscar o que se esconde sob os documentos selecionados, originando as interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica em que a leitura é profunda (Bardin, 2004).

Diante das diferentes fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2004), destacam-se, como a própria autora o fez, as dimensões da codificação e a categorização, que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências do material de estudo. Cabe ressaltar que tais etapas envolvem diversos simbolismos que precisam ser decodificados, exercício que traça um paralelo entre o trabalho do pesquisador e do arqueólogo, na busca daquilo que não está em evidência. Para obter êxito, o pesquisador precisa fazer um esforço para ultrapassar as incertezas e desvendar o conteúdo latente, como refere Triviños (1987).

A interpretação exige muito do pesquisador - disciplina, dedicação, paciência e tempo e um certo grau de intuição, imaginação e criatividade. Para tanto é esperado do investigador um envolvimento e aprofundamento teórico que permitam ter clareza.

Para fins de análise, neste estudo, tomamos como base as fases propostas por Bardin (2004) 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Porém, com algumas adaptações.

Como já dissemos, este estudo teve como base uma pesquisa realizada durante um estágio no CIIIE/FPCEUP sobre a temática ‘Professores e o envelhecimento’, momento que resultou na identificação de “ideias força” contidas nos textos produzidos e num

pressentimento sobre as unidades informacionais a reter” (Bardin, 1977 *cit. in* Lopes, 1993, p. 259). De certo modo, algumas etapas da fase de pré-análise foram experimentadas nesta altura. Na constituição das categorias tivemos em conta as “regras de exaustividade (uma vez definido devem-se ter em conta todos os seus elementos), da homogeneidade (obedecer aos mesmos critérios da escolha) e da pertinência (enquanto fonte de informação, ele adequar-se aos objectivos que suscitam a análise)” (*ibidem*). Todo este processo contribuiu para “[...] começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (Esteves, 2006, p.113). Tratou-se, no entanto, nessa fase, de um número reduzido de entrevistas.

O material proveniente de todas as entrevistas foi então lido várias vezes e disposto em uma tabela, com intuito de obter uma visão mais ampla das falas e também identificar pontos semelhantes, divergentes e relevantes para a referida análise. Nessa leitura percebemos a complexidade desse material e a necessidade da utilização de uma ferramenta de apoio para a sua análise, razão pela qual escolhemos o NVIVO 11.

Seguimos, assim, para a segunda fase, que trata da **exploração do material**, na qual os textos e as falas dos participantes foram codificadas. Bardin (1977) define codificação como a mudança, mediante o recorte, agregação e enumeração, das informações com base em regras distintas sobre as transformações textuais, típicas das características do conteúdo. Nessa operação de codificação a agregação das informações dá-se em categorias e os critérios para categorização podem ser semânticos (categorias temáticas), sintáticos, léxicos ou expressivos, conforme apresentado por Bardin (2004). Nesta pesquisa, o critério utilizado para a categorização foi o semântico.

Segundo Esteves (2006, p.114) as unidades de registro “[...] são unidades de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem” e o recorte é a escolha do pesquisador por “[...] qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio”, procedimento minucioso e delicado, um tanto complexo, que exigiu atenção e paciência do pesquisador, principalmente ao trabalhar as entrevistas, por se tratar de falas onde as ideias foram apresentadas de maneira interligadas.

Ainda, que no decorrer das leituras do material algumas categorias tenham sido definidas, outras categorias emergiram através da reformulação constante e ocorrida em simultâneo à codificação, procedimento que remete à característica da análise de conteúdo que pretende trabalhar “[...] comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas

extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (Esteves, 2006, p. 107). Ao longo desse processo, devido à densidade e amplitude dos discursos, fez-se necessário o desdobramento de algumas categorias em subcategorias mais específicas, a fim de tornar inequívoca a relação entre categorias e unidades de registro, com ênfase no sentido (ver exemplo no Quadro nº 5).

Quadro nº 5 Grelha de categorização semântica (modelo)

Categorias	Subcategorias	Unidade de registro
Percepções sobre o Trabalho docente	Importância dada a profissão;	<i>“[...] a minha profissão também se confunde, absolutamente, com a minha vida” (André).</i>

Nesta análise, tomamos por categoria “[...] uma classe de significados que comporta um sentido comum aplicável aos enunciados variados que lhe correspondem” (Lopes, 1993, p. 260). A medida que se sucederam os recortes e o enquadramento destes como pertença de uma mesma categoria, o dispositivo de análise foi tomando forma e conteúdo. No Quadro nº 6 apresenta-se o sistema categorial a que se chegou.

Quadro nº 6 Sistema categorial

Categorias	Subcategorias
Percepções sobre o Trabalho docente	Importância dada a profissão; Concepção sobre o trabalho docente; Impactos da intensificação do trabalho; Perspectivas sobre a relação entre exercício da docência e qualidade de vida; Sentimentos em relação as políticas públicas.
Percepções sobre a sua trajetória profissional.	Fatores motivacionais para escolha da profissão; Percepção sobre seu ciclo de vida profissional e suas fases; Sentimentos em relação a trajetória profissional (satisfação e/ou insatisfação). Perspectivas atuais
Perspectivas sobre o processo do envelhecimento.	Percepções sobre o processo de envelhecimento em geral; Percepções sobre o próprio envelhecimento.

Categorias	Subcategorias
Profissão docente e envelhecimento.	Perceções sobre o processo do envelhecimento como docente; Aspectos sobre a reforma (perspectivas; sentimentos e motivação para o pedido de reforma).

Parte da classificação e categorização foi realizada com o auxílio das grelhas apresentadas anteriormente, porém, devido a extensão do material proveniente das entrevistas, demos prosseguimento a esse processo com o uso do *software* NVIVO 11, que possibilitou uma melhor organização do material e fazer pesquisas múltiplas sobre o mesmo material (categorias e/ou subcategorias).

Iniciamos com a configuração do projeto NVIVO 11, através da inserção das entrevistas (*sources*), agrupamento (*cases, sets*) – devem ser constituídos casos para todos os dados - e categorização (*nodes, attributes e relationships*) – podem ser anexados a cada caso um conjunto de atributos. Daí, partimos para a codificação, através dos recortes das falas dos participantes e sua inserção na categoria ou subcategoria de sentido correspondente.

Tal organização permitiu-nos relacionar as características dos participantes da pesquisa com as categorias e subcategorias definidas e também elaborar questões que respondessem aos objetivos propostos no estudo (*queries*) e usar *reports* – sintetizam informações de diversas partes do projeto.

Na etapa final, procedemos à descrição dos dados e à sua análise e **interpretação**, com a intenção de captar as mensagens diretas e latentes. Mais especificamente, buscamos a apreensão de significados nas falas dos sujeitos, em função das categorias e subcategorias em que se inseriam e da abordagem conceitual que serviu de base para a pesquisa.

A fim de compreender e interpretar o fenômeno em estudo, buscamos atender às duas condições sugeridas por Esteves (2006, p.106):

- (i) que cada investigador ou equipa de investigação assuma o carácter sempre limitado dos progressos que fez, uma vez que a escolha de

um dado percurso metodológico conduziu tão-só a uma das respostas possíveis – não à resposta única, absolutamente certa ou verdadeira; (ii) que cada investigador ou equipa de investigação se esforce por melhorar incessantemente o rigor científico associado à metodologia ou metodologias que escolheu (Esteves, 2006, p.106)

9. Aspectos éticos

Tratando-se de um estudo realizado a partir de pessoas e suas vivências, partimos do princípio geral que todo pesquisador deve obter conhecimento sobre as questões éticas envolvidas no seu estudo, sendo pertinente ter atenção a estas questões ao longo da pesquisa para evitar excessos e constrangimentos, pois a ética “[...] nasce amparada no ideal grego da justa medida, no equilíbrio das ações [...] a justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos” (Cenci, 2002, p. 90).

Nesse sentido, todo o procedimento deve pautar-se por limites de razoabilidade que permitam manter o equilíbrio entre a busca do saber e a moralidade humana. Assim, toda a ação deve ser criteriosamente ponderada, pois “[...] o pesquisador oferece o mundo tal como ele o pensa (isto é, como objeto de contemplação, representação, espetáculo) como se fosse o mundo tal como ele se apresenta àqueles que não têm a disponibilidade (ou o desejo) de se retirar dele para pensá-lo” (Bourdieu, 2001, p. 64).

Para tanto, cabe ao pesquisador tomar um certo cuidado, já que não existe um caminho ético comum a todas as pesquisas, a fim de atender às finalidades do estudo, porém, sem ultrapassar os limites éticos. De acordo com o que adverte Cenci (2002, p. 88): “A ética não pode prescrever conteúdos ao agir, nem pode instrumentalizá-lo; não é seu papel fornecer soluções concretas ao agir humano. A ética precisa contar com a capacidade de os indivíduos encontrarem saídas plausíveis, racionais para o seu agir.”

Diante desta colocação, torna-se evidente a importância de haver um posicionamento adequado do pesquisador frente aos dilemas éticos que são, geralmente, levantados durante a realização de um trabalho de pesquisa, principalmente, quando este envolve pessoas e a exposição de seus sentimentos e vivências.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“A ciência transforma em verdades objetivas as nossas
sensações” (Triviños, 1987)*

Apresentação

No presente capítulo serão apresentados e discutidos os principais resultados desta pesquisa, considerando-se as variáveis: nível de ensino, condição laboral e gênero. Os dados coletados no estudo empírico foram analisados qualitativamente, através da técnica de análise de conteúdo, utilizando critérios de categorização semânticos, interpretados à luz do referencial teórico exposto neste estudo, a fim de atender aos objetivos propostos no mesmo.

1. Apresentação dos resultados.

Nesta descrição dos resultados, serão apresentadas as principais tendências de sentido existentes nas categorias por entre suas subcategorias, detalhadas no Quadro nº 7. As significações das UR, retiradas dos discursos dos participantes da pesquisa, condizentes a cada categoria ou subcategoria também podem expressar as nuances predominantes, que se associam a um determinado sentido, sendo essas citadas apenas quando agregarem aspectos importantes à análise.

Quadro nº 7 Sistema categorial

Categorias	Subcategorias
Percepções sobre o Trabalho docente	Importância dada a profissão; Concepção sobre o trabalho docente; Impactos da intensificação do trabalho; Perspectivas sobre a relação entre exercício da docência e qualidade de vida; Sentimentos em relação as políticas públicas.
Percepções sobre a sua trajetória profissional.	Fatores motivacionais para escolha da profissão; Percepção sobre seu ciclo de vida profissional e suas fases; Sentimentos em relação a trajetória profissional (satisfação e/ou insatisfação); Perspectivas atuais.
Perspectivas sobre o processo do envelhecimento.	Percepções sobre o processo de envelhecimento em geral; Percepções sobre o próprio envelhecimento.

Categorias	Subcategorias
Profissão docente e envelhecimento.	Percepções sobre o processo do envelhecimento como docente; Aspectos sobre a reforma (perspectivas; sentimentos e motivação para o pedido de reforma).

O sistema categorial é constituído por 04 categorias: “percepções sobre o trabalho docente”, “percepções sobre a sua trajetória profissional”, “perspectivas sobre o processo do envelhecimento” e “profissão docente e envelhecimento”. Dessas categorias emergiram 13 subcategorias descritas a seguir. As categorias e subcategorias foram identificadas com base nos objetivos do estudo e outras emergiram da análise dos dados.

A categoria “percepções sobre o trabalho docente”, tem as seguintes subcategorias: “importância dada a profissão”, “concepção sobre o trabalho docente”, “impactos da intensificação do trabalho”, “perspectivas sobre a relação entre exercício da docência e qualidade de vida”, “sentimentos em relação as políticas públicas”.

Na categoria “percepções sobre a sua trajetória profissional”, integram-se as seguintes subcategorias: “fatores motivacionais para escolha da profissão”, “percepção sobre seu ciclo de vida profissional e suas fases”, “sentimentos em relação a trajetória profissional”, tendo em conta a satisfação e/ou insatisfação; “perspectivas atuais”.

A categoria “perspectivas sobre o processo do envelhecimento”, tem as seguintes subcategorias: “percepções sobre o processo de envelhecimento em geral” e “percepções sobre o próprio envelhecimento”.

A categoria “profissão docente e envelhecimento”, tem as seguintes subcategorias: “percepções sobre o processo do envelhecimento como docente” e “aspectos sobre a reforma”, tendo em conta as perspectivas, sentimentos e motivações para o pedido de reforma.

Todos os professores participantes dessa pesquisa, independente das variáveis consideradas nesse estudo, ao se referirem à subcategoria “importância dada a profissão”,

deixam transparecer em seus relatos, a importância e o modo como essa profissão está diretamente ligada com o sentido de suas vidas.

[...] a minha profissão também se confunde, absolutamente, com a minha vida. [...]. Hoje olhando para trás, é muito difícil eu pensar em minha vida sem ser como professor (André).

Como uma pessoa pode viver sem trabalhar? (Jana)

[...] portanto, a vida liga-se a profissão muitas vezes (Andréa)

Ainda, percebemos que a profissão não só está ligada ao sentido da vida dos professores, mas as invade de tal maneira, que em alguns casos chega a confundir-se com a própria vida.

[...] mais de 90% do meu tempo é em função da profissão, 90% da minha vida acontece em torno da minha profissão e podia ser terrível, não é? Se eu não gostasse do que faço (André).

[...] o trabalho foi sempre para mim, uma dimensão da minha vida de grande importância (Noemia).

Acho que a carreira de professor é a minha vida (Aluísio).

A visão do próprio trabalho nem sempre é simples, tampouco direta, ao serem questionados sobre seu trabalho, alguns professores deram conta do fato de ainda, não terem refletido a respeito. Acerca da subcategoria “concepção sobre o trabalho docente”, a mudança ocorrida em seu trabalho foi consenso entre os professores, mas observamos que alguns professores do 1ºCEB e 2ºCEB, ao falarem da mudança, relacionaram-na à adaptação “[...] Foi mudando, como tudo! Acho que nós temos que nos adaptar a sociedade e a sociedade vai se modificando, então temos que tentar enquadrar-nos” (Jana). “Eu fui me adaptando” (Bruno). Enquanto que professores do 3ºCEB e Secundário, e Ensino Superior, relacionaram-na à uma evolução, “Meu trabalho docente mudou claramente [...] e hoje claramente defendo, que os professores devem ser interlocutores qualificados” (André). Não foram encontradas diferenças significativas em relação a condição laboral e gênero.

Sobre a subcategoria “impactos da intensificação do trabalho”, os participantes demonstram incômodo ao falarem sobre essa temática, mas de maneira direta a relacionam com as mudanças políticas ocorridas ao longo dos anos, “[n]ão era difícil ser professora há trinta anos ou vinte e cinco anos, não era [...]. Há um risco enorme de desgaste hoje, coisa que não acontecia quando eu era aluna do Liceu” (Cláudia). Na categoria “impactos da

intensificação do trabalho”, não foram detectadas diferenças significativas em relação ao gênero e condição laboral dos participantes. Porém, em relação aos níveis de ensino, percebemos que os professores da Pré-Escola, 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e Secundário, relacionam os impactos da intensificação do trabalho docente ao cansaço e esgotamento físico.

Precisamente, eu não acho que é o envelhecimento, eu acho que é o cansaço (Carla).

[...] é possível que, ainda, com 61 anos já me sinta um bocado cansado, muito cansado, porque nos últimos anos a vida do professor era um bocado dura (Bruno)

Enquanto que os professores do Ensino Superior, relacionam esses impactos às exigências em relação ao trabalho, por perceberem que “[...] a docência é tão exigente que obriga essa tensão entre, por um lado o entusiasmo, esta ‘capacidade’, mas por outro lado, de se perderem algumas oportunidades da vida” (Alexandra).

Eu acho que houve anos que foi desumano aquilo que me foi pedido, em termos da docência [...]. Portanto, foi uma exigência muito grande e eu fiquei muito desgastada” (Noemia).

Em relação a subcategoria “perspectivas sobre a relação entre exercício da docência e qualidade de vida”, não encontramos diferenças significativas em relação ao gênero ou condição laboral. Os participantes deixaram transparecer a satisfação na realização do trabalho e com o resultado desse na sua vida e na vida dos alunos, ainda, apresentam alguns benefícios que esta atividade trás para suas vidas, quer em termos físicos “[...] no meu caso, eu acho que o trabalho dá saúde, ajuda-me a estar bem comigo mesmo” (André), quer em termos pessoais, “[s]empre tirei muita satisfação pessoal do trabalho” (Noemia), além de parecer influenciar na percepção do envelhecimento, como externa-se nessa fala: “[...] nós ficamos sempre muito mais enriquecidas, e eu penso que esses tipos de atividades acabam por não permitir um envelhecimento rápido (Celina).

No entanto, em relação aos níveis de ensino, na subcategoria “perspectivas sobre a relação entre exercício da docência e qualidade de vida”, surgem algumas diferenças entre os professores da Pré-Escola e os do Ensino Superior, no que alguns professores da Pré-Escola relacionam sua satisfação com a componente afetiva - bastante presente nesse nível de ensino.

[...] nós não temos tempo de pensar no que nos preocupa, nós acabamos por entrar naquele espírito, pelo menos eu entro naquele espírito, eu acho que é o mundo da educação de infância, um mundo de afetos e isso é apaixonante (Karelia).

Alguns professores do Ensino Superior, relacionam a sua satisfação com o reconhecimento do seu trabalho.

Quando alguém me convida para uma prova de doutoramento - tens um certo status [...] a pessoa sente que contou alguma coisa para este mundo (André).

[...] quando eu acabo um artigo, quando ele é submetido e quando ele é publicado eu sinto prazer (Alexandra)

A subcategoria “sentimentos em relação as políticas públicas”, explicitou um descontentamento comum a todos os participantes - independente do nível de ensino, condição laboral ou gênero - com as condições de trabalho e perdas de direitos, provenientes das mudanças políticas, bem representado nesta fala “[a] coisa mudou para pior!” (Aluizio). Os participantes demonstram ter consciência dos efeitos das políticas públicas em seu trabalho e sua vida,

[...] as políticas que são instituídas [...] afetam muito a ação e os modos de vida dos docentes e, portanto, isso é em todos os níveis, quer as políticas pela administração central, quer as políticas que são instituídas a nível local (Alexandra).

Na subcategoria “sentimentos em relação as políticas públicas”, percebemos, além do desencanto, uma preocupação acentuada, presente nas falas dos professores da Pré-Escola e 1ºCEB, sobre a mudança política em relação ao aumento da idade da reforma,

[...] acho horrível o que se está a fazer, hoje, aos professores - que é deixa-los arrastar pela profissão docente - deve ser muito triste uma pessoa olhar e ver que já não está a dar o seu melhor, porque não pode (Andréa).

[...] estou numa fase de desencanto e de inquietação [...] eu poderia estar indo para a reforma e agora tenho mais onze anos de trabalho, é uma diferença muito grande, em termos dos próprios trabalhos (Karelia).

Sobre as percepções dos professores, no que diz a sua trajetória profissional, encontramos na subcategoria “fatores motivacionais para a escolha da profissão”, independente das variáveis a serem consideradas nessa pesquisa, a indicação da influência de ‘bons professores’ na escolha pela profissão.

Uma admiração muito grande que eu tinha pela minha professora de geografia, durante o meu percurso escolar (Carla).

Foi a influência de outros professores (Alexandra).

Não foram encontradas diferenças significativas na subcategoria “fatores motivacionais para a escolha da profissão”, em relação as variáveis nível de ensino e condição laboral dos participantes. Em relação a variável gênero, percebemos que a maioria das professoras relacionam a escolha da profissão a fatores emocionais e vocacionais.

É difícil! Porque os afetos não se explicam, portanto era uma coisa interior, era de afeto e eu sempre gostei (Andréa).

[...] eu sempre quis ser professora (Alexandra).

Enquanto que, a maioria dos professores relacionam a escolha da profissão a motivos práticos e de conveniência.

Não sei, penso que cheguei a profissão por acaso (André).

Bom, se calhar achei piada (Paulo).

Eu escolhi a profissão de professor porque de fato não gostei de ser funcionário bancário [risos] (Bruno).

Entretanto, no decorrer de suas falas, esses professores acabam por indicar a componente vocacional,

Portanto, foi alguma coisa que eu não descobri - a profissão – acho que a profissão descobriu a mim (André).

Foi um sonho que concretizei! (Bruno).

Na subcategoria “percepção sobre seu ciclo de vida profissional e suas fases”, os participantes, em geral, demonstram conhecimento do seu ciclo de vida profissional e suas fases, no que “[f]oram bem percebidas e foram assimiladas, terão que ser, mas algumas dolorosas” (Karelia). Além, de reconhecerem os investimentos realizados na carreira docente, como expresso nessa fala, “[o] meu ciclo aconteceu por um investimento, um aprofundamento da formação” (Alexandra).

Não foram encontradas diferenças significativas em relação as variáveis gênero e condição laboral, na subcategoria “percepção sobre seu ciclo de vida profissional e suas fases”. Os participantes do Ensino Superior, demonstraram o reconhecimento da influência

de suas experiências em outros níveis de ensino – em suas dinâmicas profissionais, fator que aproxima suas percepções as dos participantes dos demais níveis.

Eu digo que não sou uma pessoa do Ensino Superior típico [...]. Portanto, eu tenho por um lado as dinâmicas quase do secundário e o processo de percurso profissional do Ensino Básico, Secundário e junto, o do Ensino Superior (Noemia).

A maioria dos participantes não reconhecem a fase do desinvestimento em sua carreira, “[d]esinvestimento da minha parte não, nunca!” (Jana), à exceção de uma referência ao desinvestimento involuntário, “[...] não queria, não queria desinvestir na carreira, mas se calhar uma pessoa sem se dar conta acaba por fazer isso” (Carla).

Na subcategoria “sentimentos em relação a trajetória profissional (satisfação e/ou insatisfação)”, a ‘satisfação’ foi relacionada, por todos os participantes, ao trabalho realizado,

Eu gosto de trabalhar, gosto do que faço como professor (Aluízio).

Eu sinto-me realizada assim – penso eu – e não teria outra profissão, acho eu (Jana).

Eu fui feliz na escola e, portanto, se continuasse lá evidentemente que seria muito feliz (Cláudia).

Olha, eu diria que se eu voltasse ao princípio, provavelmente escolheria a mesma profissão (Noemia).

Não houveram diferenças significativas para as variáveis gênero e condição laboral, na subcategoria “sentimentos em relação a trajetória profissional (satisfação e/ou insatisfação)”. Entretanto, para a variável nível de ensino existem indicações de ‘satisfação’, relacionadas a consciência do trabalho realizado e de suas condições, presentes nas falas da maioria dos participantes do 3ª CEB e Secundário, e do Ensino Superior.

[...] a profissão satisfaz-me, basicamente, porque eu hoje sei o que faço, eu hoje conheço meus limites e as minhas limitações (André).

Portanto, é como eu digo, eu gosto do trabalho que faço na escola e portanto, sinto-me bem (Aluízio).

Então, eu tive a sorte nesses vinte anos, de ter da profissão aquilo que eu esperava dela (Cláudia).

Ainda, na subcategoria “sentimentos em relação a trajetória profissional (satisfação e/ou insatisfação)”, percebemos nas falas dos participantes do Ensino Superior, um tom de compensação de algum mal-estar, pela ‘satisfação’ com o trabalho.

[...] a satisfação, que é gerada por estes pequenos momentos, acabam por cobrir alguns sacrifícios que tem que ser feitos (Alexandra).

[...] a pesquisa para mim, foi sempre um canto de aconchego onde eu consigo ir buscar nas escritas, nos artigos, eu consigo satisfazer-me nessa dimensão e equilibra um pouco algumas insatisfações que vamos tendo em outras áreas (Noemia).

Quanto a ‘insatisfação’, a subcategoria “sentimentos em relação a trajetória profissional (satisfação e/ou insatisfação)”, apresenta na fala de todos os participantes, independente das variáveis a serem consideradas nessa pesquisa, uma relação direta entre a ‘insatisfação’ e condições de trabalho, relacionadas às mudanças políticas.

Ora bem, a insatisfação que eu encontro e sempre encontrei, é quando os professores querem fazer as coisas na escola e os políticos não deixam (Aluízio).

[...] a insatisfação é um bocado também as condições de trabalho, é muito exigente (Alexandra).

Minha insatisfação era mais a falta de apoio das instituições, do Ministério (Jana).

Na subcategoria “sentimentos em relação a trajetória profissional (satisfação e/ou insatisfação)”, as variáveis gênero e condição laboral não apresentaram diferenças significativas, mas percebemos alguma indicação de ‘insatisfação’ ligada a relação com os colegas de profissão, nas falas dos participantes da Pré-Escola e Ensino Superior.

[...] fazer entender com os colegas do 1º CEB e isto foi a minha enorme insatisfação, acho que muitos colegas docentes não tem uma visão correta do que é educação Pré-Escolar (Andrea).

[...] a insatisfação com a profissão, tem sobretudo a ver, por um lado, com aquilo que é algum excesso de competitividade que pode às vezes aparecer (Noemia).

Na subcategoria “perspectivas atuais”, todos os participantes demonstram a vontade de continuar, de alguma forma, em atividade e da melhor maneira possível.

Porque eu penso que nós podemos fazer outras coisas, porque eu posso deixar de dar aulas, mas continuar com outras atividades, não é? [...] Ah! E tentar fazer o melhor possível, nunca pensei assim – agora vou fazer menos (Celina).

A partir daí, disse – eu não posso parar! [...] eu não me afasto da escola, eu vou lá [...] E isso que tenho feito, portanto, é uma forma de me manter ligado (Bruno).

[...] na verdade, eu que decidi por ir embora com a aposentação sendo que continuo a trabalhar, etc., até por que também quero (Alexandra).

Além da vontade de continuar, os participantes expressam o desejo de conciliar trabalho e qualidade de vida, “[...] tenho que conseguir conciliar o trabalho com a minha qualidade de vida. Eu ter tempo para mim, ter tempo de ir ao cinema, ter tempo de estar com as amigas, para estar com meus netos” (Noemia).

Em relação as variáveis gênero e condição laboral, na subcategoria “perspectivas atuais”, não foram detectadas diferenças significativas. No entanto, para a variável nível de ensino, encontramos nas falas dos participantes da Pré-Escola, 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e Secundário, alguma preocupação com relação a saúde física, necessária para a continuação no trabalho.

Espero continuar a fazer [...] enquanto tiver saúde, participando na escola, nas bibliotecas e onde for preciso, porque isso dá para fazer e porque sinto que tenho utilidade (Jana).

Enquanto que na fala dos participantes do Ensino Superior, percebemos uma certa tranquilidade, em relação a facilidade com que podem continuar em atividade, como observamos nessa resposta à indagação sobre suas perspectivas atuais, “[s]ão continuar a realizar investigação, continuar a participar no nosso centro de investigação” (Alexandra).

Portanto, só nos desvinculamos totalmente quando nós quisermos desvincularmos completamente e quando sentirmos que esse é o melhor caminho (Noemia).

Na subcategoria “percepções sobre o processo de envelhecimento geral”, os participantes deixaram transparecer em suas falas, a ideia de naturalidade “[a]cho que o envelhecimento é um processo natural” (Andréa). Também se referem a aceitação das pernas provenientes desse processo “[...] vamos perdendo nossas capacidades naturais, temos que encarar isto da melhor forma possível, quando estamos parados isto se sente mais” (Paulo).

Ainda, todos os participantes, independentes das variáveis a serem consideradas nessa pesquisa, relacionaram de alguma forma essa temática a ‘mudança’, “[d]o ponto de vista, quer profissional, quer pessoal, com a idade as coisas se alteram um pouco” (Cláudia).

Ao se referirem às mudanças, na subcategoria “percepções sobre o processo de envelhecimento geral”, alguns participantes citam mudanças físicas e em decorrência dessa, uma relativa perda de capacidades, “[a]cho que deixamos de ter as capacidades que tínhamos [...] Se nota muito mais no aspecto físico, do que no aspecto mental e maneira de ser” (Carla); outros participantes falam das mudanças do seu modo de ver a vida,

Acho que o envelhecimento tem tudo a ver com a mudança no modo como nós vamos encarando a vida a nossa volta, e o modo como vamos até encarando os problemas e os desafios que nos são colocados (Noemia).

Na subcategoria “percepções sobre o processo de envelhecimento geral”, não foram encontradas diferenças significativas em relação as variáveis nível de ensino, gênero e condição laboral, nas falas dos participantes, antes, percebemos nessas falas um consenso ao atribuírem ao envelhecimento uma mais valia.

É um acumular de experiência, é querer maturidade profissional para além de pessoal, é uma maturidade que se vai construindo através de um olhar crítico, construtivo e reflexivo, pela experiência que vamos tendo [...]. Portanto, esta maturidade obriga-nos a [...] mesmo o professor já numa fase da vida mais avançada, obriga-o sempre a procurar novos saberes (Karelia).

[...] vejo isso não como uma perda, mas como uma mais valia [...]. Porque, simultaneamente, também me dá mais calma e me dá mais serenidade (Noemia).

[...] considero que a pessoa torna se mais tolerante, mais compreensiva (Alexandra).

A subcategoria “percepções sobre o próprio envelhecimento”, expõe através das falas dos participantes, a ideia de não estarem envelhecendo,

Se calhar, é um bocadinho ridículo eu dizer isso – eu não me sinto, já a envelhecer (Aluízio).

Eu não estou envelhecendo neste momento! (Bruno).

Ainda não dei conta muito disso e se calhar nem penso muito nisso (Carla).

Além de relacionarem a ideia do não envelhecimento à atividade docente,

[...] o envelhecimento é muito difícil de ocorrer, porque as relações inter-geracionais nos fazem constantemente ir rejuvenescendo (Alexandra).

Eu não me preocupo, não penso nisso, porque como vou estando ocupada e como as pessoas me estimam e não me veem como uma pessoa velha, portanto, eu não me sinto uma pessoa velha, não penso muito nisso (Jana).

No entanto, quando levados a refletir sobre a subcategoria “percepções sobre o próprio envelhecimento”, os participantes reconhecem que o envelhecimento externo é mais facilmente percebido, do que o envelhecimento interno e que não interfere no ato educativo.

Portanto, o que eu acho em relação a mim é que, o envelhecimento por dentro é mais lento do que o envelhecimento que se nota por fora (Celina).

Eu de fato notava no espelho que estava mais velho, mas de resto [risos], nunca me senti (Bruno).

Em termos, digamos intelectuais, em termos de desenvolvimento da profissão, não noto que isso interfira no ato educativo (Karelia).

Na subcategoria “percepções sobre o próprio envelhecimento”, não encontramos diferenças significativas em relação as variáveis gênero e condição laboral, nas falas dos participantes desse estudo. Porém, com relação a variável nível de ensino encontramos nas falas dos participantes da Pré-Escola uma preocupação acentuada em relação a condição física,

Eu penso que o que é mais custoso, na minha opinião, é a diminuição de algumas capacidades físicas (Andrea).

Olha! Envelhecimento é uma palavra que me é muito cara! Que me preocupa! Agora noto que em termos, eh!... físicos, nós vamos perdendo capacidades devido a idade (Karelia).

A subcategoria “percepções sobre o processo do envelhecimento como docente”, deixa transparecer na fala dos participantes dessa pesquisa a experiência, segurança e amadurecimento no trabalho, adquiridos com o tempo, ainda, esboçam uma preocupação com o futuro, no sentido de poderem manter a mesma capacidade e a qualidade do seu trabalho.

Tornei-me um professor muito mais ativo, proactivo, tendo menos remorso do fato de interferir (André).

[...] sinto me como professora, muito mais capaz e competente naquilo que eu considero ser professor (Noemia).

Sobre o envelhecimento tenho alguma preocupação quando penso no futuro [...] as vezes penso com alguma apreensão se quando eu chegar aos sessenta e seis [...] terei saúde para isso (Aluizio).

A maioria dos participantes com relação a subcategoria “percepções sobre o processo do envelhecimento como docente”, reconhece o seu envelhecimento como uma mais valia, além de atribuírem à docência, algumas vantagens percebidas no seu envelhecimento,

Acho que o envelhecimento dá me uma mais-valia (André).

[...] saber conviver com diferentes grupos, do aprender a estar atento ou atenta a pessoas com características muito distintas, de considerar que isso não é um problema e pelo contrário [...] é um fator de enriquecimento também pessoal, pois nos torna como Paulo Freire dizia: nos torna mais gente, mais humanas (Alexandra).

[...] penso que os professores gostem de ler jornais e saber das últimas notícias, gostam de fazer interligações – que faz parte do nosso trabalho [...]. Tudo isso vai fazer com que no futuro, nós tenhamos uma postura quer como cidadão, quer individual, mais rica e mais cheia. É vantajoso! (Andréa).

Na subcategoria “percepções sobre o processo do envelhecimento como docente”, em relação a variável nível de ensino, percebemos que os participantes da Pré-Escola, 1ºCEB e 2ºCEB, demonstram maior preocupação com o envelhecimento ligada aos desgastes e as perdas de capacidade relacionadas ao longo período no exercício profissional, e as mudanças nas condições de trabalho,

[...] notas que as pessoas que trabalharam muitos anos neste contexto, e contextos difíceis, que estão bastante desgastadas [...]. Porque no fundo, apesar de tudo, há desgaste e há envelhecimento e agora muito mais desgastante do que há anos atrás [...] mas nota-se que uma emoção fica (Cláudia).

[...] dentro da profissão docente, talvez, o setor da educação de infância seja aquele que tem uma exigência física maior e eu recinto me disso, naturalmente (Andréa).

[...] a falta de capacidade em termos físicos, que antes sentava muito bem de perninha ‘à chinês’ junto com eles e agora não posso mais (Karelia).

Em relação a variável gênero, não foram encontradas diferenças significativas na subcategoria “percepções sobre o processo do envelhecimento como docente”, nas falas dos participantes. Entretanto, para a variável condição laboral, a maioria dos participantes reformados evidenciaram em suas falas, o discernimento de sua real condição no momento do pedido de reforma.

[...] eu já saí no limite, já estava cansadíssimo com 61 anos e agora as pessoas só podem sair com 66 anos (Bruno).

Eu própria também ia sentindo me cansada pelas mudanças que nos impunham constantemente, portanto, exigências a complicar e não a querer ajudar o processo educativo (Jana).

[...] chega a uma certa altura que suas capacidades não são as mesmas que eram quando mais novo (Paulo).

Ainda, esses participantes demonstram o desejo de continuar em atividade e relacionam o trabalho ao seu ‘não envelhecimento’.

Digamos que se não queremos envelhecer, acho que devemos trabalhar toda a vida e eu acho que há coisas em que você pode trabalhar e dar com prazer, com capacidade e fazê-lo bem e outras que há de ter algum cuidado para impor a questão da idade para todos (Cláudia).

Alguns participantes também, reconhecem que poderiam voltar a docência, por já se sentirem descansados, “[n]este momento sim! Porque já descansei” (Bruno).

A subcategoria “aspectos sobre a reforma (perspectivas; sentimentos e motivação para o pedido de reforma)”, expõe através das falas dos participantes, independentes das variáveis a serem consideradas nessa pesquisa, a indignação quanto ao alargamento da idade para reforma, “[d]entro da profissionalidade docente, acho muito tardia, acho que tem haver diferenças, como havia no antigo estatuto” (Andréa). Além, de indicarem como motivação para o pedido de reforma, um desencanto com relação as mudanças políticas e a burocracia no trabalho e ainda, cansaço e/ou esgotamento físico. Esses participantes também, demonstram o receio e um certo medo, com relação a reforma,

[...] estava muito cansado, mas não queria aposentar, isto é, eu tinha receio daquilo que me viesse acontecer na aposentação, porque tinha uma vida muito ativa (Bruno).

Eu queria reformar-me, embora tenha medo da reforma, porque parto do princípio que ao reformar-me eu teria espaço, mas isto é idealizado (André).

Talvez esse receio da reforma, tenha relação com o pouco preparo dos participantes para esse processo.

E é isso que eu acho, que na profissão docente se nota, acho que noto nos meus colegas que a expectativa de vir é grande, mas depois pode haver ali uma queda e aí está, nossa profissão é uma profissão de muitas emoções, muitos afetos, muita ligação e depois não é deixar de ir para fábrica trabalhar com uma máquina (Cláudia)

Na reforma, não penso nela. Não penso mesmo, engraçado (Celina).

Acho que eu se, de repente, entrasse na reforma entrava em uma depressão terrível (Noemia).

Com relação a variável gênero, não foram percebidas diferenças significativas nas falas dos participantes, na subcategoria “aspectos sobre a reforma (perspectivas; sentimentos e motivação para o pedido de reforma)”. Entretanto, em relação a variável nível de ensino, os participantes do Ensino Superior indicam uma melhor transição para a reforma “[a]cho que os professores do Ensino Superior, de certa maneira, conseguem fazer uma transição para a reforma interessante, passam a ter mais tempo para outras coisas, etc.” (André).

Na subcategoria “aspectos sobre a reforma (perspectivas; sentimentos e motivação para o pedido de reforma)”, com relação a variável condição laboral, encontramos nas falas dos participantes reformados uma satisfação, em parte, relacionada a manutenção da vida ativa, através de outras atividades.

Quando saí para aposentação eu não senti falta da escola. Engraçado! Porque como tinha outras atividades as quais eu me dedicava habitualmente, portanto, ocupei meu tempo com as outras atividades que tinha, não senti assim, um vazio (Jana).

Esta reforma para mim é a melhor fase da minha vida! (Bruno).

No meu caso foi ótimo! Eu costumo dizer, que é bom e recomenda-se! Eu tinha uma vida muito preenchida, com muito pouco tempo para mim (Andréa).

Às vezes tenta-se fazer um bocado, é muito propício na nossa profissão como reformados, ir um pouco outra vez na universidade sênior, umas aulas [...] alguns até voltam a escola para fazer qualquer coisa com os alunos, é uma tentativa de ligação (Cláudia).

Quanto a motivação do pedido, identificamos na fala da maioria dos participantes reformados, uma preocupação com relação as condições de trabalho dos mais jovens, “hora, eu estava a ocupar um lugar que poderia ser para uma colega que não conseguia entrar no sistema e eu tinha o direito de descansar e filo” (Andréa).

Na subcategoria “aspectos sobre a reforma (perspectivas; sentimentos e motivação para o pedido de reforma)”, quanto a motivação para um pedido de reforma, percebemos nas falas dos participantes não reformados, que poucos pensam na reforma, mas os que pensam, esboçam a vontade de conciliar a reforma com alguma atividade ligada a docência,

E nós tínhamos, por exemplo, alguns professores que depois da reforma venham aqui dar apoio [...] que vinham aqui diariamente, se calhar, isso é importante (Carla).

E começa a gente a pensar e não quer dizer que a gente vai totalmente largar a escola, não quer dizer que não gostaria de entrar em um projeto relacionado com a escola, se calhar, quem sabe? (Carla).

Também, percebemos nas falas dos participantes não reformados, como motivação para o pedido da reforma, a preocupação em exercer seu trabalho com a mesma qualidade, “[...] preocupa-me se eu depois não promovo as interações, não promovo um ato educativo consciente, pela idade preocupa-me isso” (Karelia). Ainda, percebemos nas falas desses participantes, a ideia de poder ter um tempo para si e poder fazer o que lhes apetece,

[...] a reforma diz que nós podemos ter outro tipo de afazeres (Carla).

Ah, sobretudo, eu gostava de ter uma reforma calma, com alguma saúde relativa. Penso sempre em uma reforma assim, de poder ler calmamente, ter netos e pronto (Aluizio).

[...] é que quando eu me reformar, provavelmente, vou ter muito mais possibilidades de fazer coisas que me apeteça fazer, de estar mais tempo com os meus netos, de me dedicar a outras coisas que para mim são importantes (Noemia).

2. Síntese interpretativa

Após a apresentação dos resultados, faremos agora a sua síntese interpretativa à luz da literatura utilizada nessa pesquisa, associando algumas reflexões com base nos objetivos desse estudo.

2.1 Percepções sobre o trabalho docente

Confirmando a perspectiva de Nóvoa (2007, p. 17) ao afirmar que “[...] é impossível separar o «eu» profissional do «eu» pessoal [...]”, a profissão adquire uma profunda importância na vida dos professores participantes. Para eles a sua profissão não só está intimamente ligada ao sentido de suas vidas, como também as invade de tal maneira que em alguns casos chega a confundir-se com a própria vida.

Expressando claramente a ideia de que a profissão docente é uma profissão sobretudo vivida e sentida, marcados pelas profundas transformações que ocorreram na profissão docente ao longo da sua carreira, os participantes manifestam de início dificuldade em pôr em palavras o seu trabalho para depois consensualmente o vêem em função da mudança constante. Esta visão condiz com os resultados da pesquisa de Matiz e Lopes (2014), ao mostrar que as mudanças no ensino provocam nos professores alterações na forma de “se ser, sentir e assumir” como profissional do ensino.

A este respeito os participantes do 1ºCEB e 2ºCEB relacionam a mudança com adaptação, enquanto que os participantes do 3ºCEB e Secundário, e do Ensino Superior a definem como evolução no modo de conceber seu trabalho. Não temos elementos para interpretar este resultado, mas não podemos deixar de colocar a hipótese de tal se relacionar com diferenças na atividade dos professores que trabalham com alunos mais novos, onde se podem incluir aspectos do projeto profissional e das políticas educativas, mas também das histórias das próprias profissões.

A intensificação do trabalho docente é um tema incômodo para os professores participantes que a relacionam com as mudanças políticas ocorridas, as quais para eles significaram perdas nas condições de trabalho. De certa forma indo ao encontro dos resultados da pesquisa de Cau-Bareille (2014), que revela como possível causa para os fenômenos de desgaste a longo prazo o acúmulo de atividades e o aumento de exigências no trabalho, os professores da Pré-Escola e dos 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e Secundário associam os impactos da intensificação do trabalho docente ao cansaço e ao esgotamento físico. No entanto, os participantes do Ensino Superior também se lhes referem como sendo as exigências típicas do seu trabalho.

Mas em geral os participantes demonstram perceber os efeitos das políticas em seu trabalho e sua vida e, diante disso, expressam desencanto e indignação - sentimentos comuns a todos - independente das variáveis a serem consideradas nessa pesquisa. Em suas falas fica

claro que as mudanças ocorridas não lhes agradaram, no que ressaltamos a preocupação dos participantes da Pré-Escola e 1ºCEB, em relação às mudanças políticas que culminaram no alargamento da idade da reforma, o que converge com o resultado a este nível avançado já nesta síntese, colocando a hipótese de que são os professores de crianças que mais dificuldades apresentam em confrontar quer a intensificação do trabalho, quer o alargamento da idade da reforma.

No entanto, e indo ao encontro da perspectiva de Martinez, Vitta e Lopes (2009), em geral, pode afirmar-se que para os participantes a docência traz benefícios (físicos e psicológicos), associados à satisfação na realização e nos resultados do seu trabalho, refletidos na sua vida e na vida dos alunos. Aparentemente, as razões para tal variam em função do nível de ensino: os participantes da Pré-Escola associam sua satisfação com a componente afetiva – marcante nesse nível de ensino - e os do Ensino Superior com o reconhecimento do seu trabalho.

Estes dados podem indicar que as fontes de reconhecimento são diferentes para estes professores: no primeiro caso ele é interno e decorre das relações com as crianças, questão que condiz com o trabalho de Marta e Lopes (2012) no que identificam que a visão profissional desses educadores se organiza em torno da criança, com ênfase no prazer que esses têm em contribuir para o seu desenvolvimento; no segundo ele é externo e decorre das diversas componentes da atividade do professor do ensino superior, ideia que corrobora com os resultados da pesquisa de Mendes, Chaves, Santos e Neto (2006) ao evidenciar a autonomia no trabalho, a natureza da atividade, além do reconhecimento do seu trabalho, como fontes de prazer.

De forma relacionada com a tendência geral dos resultados apresentados no parágrafo anterior, os professores participantes expressam a ideia de que a docência como trabalho é um ‘antídoto do envelhecimento’ ao nível das percepções próprias. As relações intergeracionais que lhe são inerentes e a necessidade de manter-se atualizado, como avançado por Stano (2001), propiciam no professor um desejo incansável de aprender e de se atualizar.

2.2 Percepções sobre a trajetória profissional

Para a maioria dos participantes a escolha da profissão esteve relacionada com a influência de ‘bons professores’, em conformidade com Rabelo (2011), ao mencionar que as características admiradas em seus professores preferidos passam a ser características desejadas para si e que esses modelos podem, inclusive, influenciar no desempenho profissional. Os resultados obtidos para essa questão, evidenciam diferenças na variável gênero a serem consideradas, pois a maioria das professoras associa a escolha da profissão a fatores emocionais e vocacionais, enquanto que a maioria dos professores associam sua escolha a conveniência e/ou praticidade.

Entretanto, no decorrer de suas falas, esses professores acabam por indicar a componente vocacional como razão de adesão à profissão docente. Estes resultados podem ser relacionados com os obtidos por Rabelo (2011) acerca da escolha da profissão docente, ao demonstrar que alguns professores parecem procurar se distanciar e diferenciar das professoras, evitando a justificativa da vocação e do gosto pelas crianças e colocando-se no interior da profissão de maneira diferente, menos sentimental, declarando uma escolha quase que casual.

Em geral os participantes expressam conhecimento e discernimento sobre as etapas da sua trajetória profissional, além da consciência de como foram assimiladas essas etapas em suas vidas e do investimento realizado na carreira. No entanto, nenhum dos participantes se revê numa possível fase de desinvestimento, antes afirmam a constância do investimento.

De forma concordante, os professores participantes expressam ‘satisfação’ associada ao trabalho realizado, manifestada através da paixão pela profissão docente, demonstrada nas falas dos participantes. Para além da ‘satisfação’ com a consciência do bom trabalho realizado, os participantes do Ensino Superior também têm sua ‘satisfação’ no reconhecimento pelo mesmo, percepção que condiz com o resultado da pesquisa de Mendes, Chaves, Santos e Neto (2006) que atribui grande parte da satisfação do docente do ensino superior, ao reconhecimento do seu trabalho – pelos alunos e pela comunidade científica.

Todos os participantes demonstram, em suas “perspectivas atuais”, o desejo de continuar – de alguma maneira - em atividade, com o intuito de manter a conexão com a vida. Anseiam, no entanto, conciliar seu trabalho com a qualidade de sua vida. Com efeito,

demonstram conhecer a importância de reservar algum tempo para outras atividades, além da docência, o que vai ao encontro dos estudos de Jesus (1996) ao constatar que os professores têm tido poucas oportunidades de satisfazer as suas maiores necessidades profissionais, o que tem impacto ao nível da sua auto-estima.

Perspectivando a possibilidade dessa conciliação, os participantes da Pré-Escola, 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e Secundário demonstram maior preocupação com relação à saúde física e condição de acesso - para continuação do seu trabalho - que os professores do Ensino Superior, que expressam uma certa tranquilidade em relação às condições de acesso e oportunidades para continuação do seu trabalho.

Curiosamente, e de forma convergente com estes e outros resultados já comentados, no tocante à ‘insatisfação’, todos os participantes a associam às condições de trabalho e perdas de direitos, provenientes das mudanças políticas ocorridas ao longo dos anos, resultado que nos remete ao seguinte questionamento: “Quais são, hoje, as condições de trabalho docente de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade?” (Tardif & Lessard, 2011, p. 112).

2.3 Perspectivas sobre o processo do envelhecimento

As percepções dos participantes em relação ao processo de envelhecimento em geral estão nitidamente relacionadas à ideia de mudança, tanto no aspecto físico quanto no aspecto mental, e na maneira de ver a vida, no que expressam uma certa naturalidade e aceitação das possíveis perdas provenientes dessas mudanças. Os dados demonstram ainda que os participantes concordam que o envelhecimento é uma mais-valia, o que vai ao encontro da perspectiva de Lima *et al.* (2015) que atribui ao envelhecimento do professor maturidade, experiência e confiança no trabalho desempenhado.

Ao falarem de suas percepções sobre o próprio envelhecimento, os participantes expressam a ideia de não estarem envelhecendo e, ainda, mais uma vez, consideram a profissão docente como um ‘antídoto do envelhecimento’. Pode-se considerar que todos têm consciência do seu envelhecimento e percebem algumas diferenças existentes - quando com um certo alívio explicam que o envelhecimento externo é mais facilmente percebido do que o envelhecimento interno – mas enfatizam que tal não interfere no ato educativo. A este respeito, mais uma vez, são os participantes da Pré-Escola que demonstram maior

preocupação com sua condição física, relacionada com a qualidade do seu trabalho, o que converge com a perspectiva de Cau-Bareille (2014) ao afirmar que “[...] “[o] ensino da Pré-Escola requer uma atividade física muito significativa, que parece mais difícil de manter com a idade”.

2.4. Profissão docente e envelhecimento

Envelhecer na profissão docente, para os participantes é sinal de segurança e experiência, adquiridas em anos de trabalho e dedicação, evidenciadas na paixão com que falam de seu trabalho. Em qualquer caso, os participantes falam do futuro com alguma preocupação, no sentido de poderem realizar seu trabalho com a mesma qualidade com que o têm realizado. Esta questão está bem presente nas falas dos participantes da Pré-Escola, e dos 1ºCEB e 2ºCEB que o associam ao desgaste e às perdas de capacidade relacionadas ao longo período de exercício profissional. No entanto, a maioria dos participantes reconhece seu envelhecimento como uma mais-valia e associam à docência algumas vantagens no envelhecimento.

Nesta temática, encontramos diferenças na variável condição laboral, no que concerne a percepção da sua real condição no momento do pedido de reforma. Os participantes reformados, após um período de “descanso”, demonstram o desejo de continuar em atividade e, ainda, alguns desses declaram que até poderiam voltar à docência, o que demonstra o sentimento que existe em relação a profissão. Este resultado vai ao encontro da perspectiva de Stano (2001) ao atentar ao fato que mesmo o professor estando “livre” para viver um cotidiano afastado das atividades docentes, ele procura manter - mesmo que indiretamente – algum laço com sua atividade profissional.

Os participantes, ao falarem do tema da reforma, deixam clara a sua indignação quanto às mudanças políticas, nomeadamente, quanto ao alargamento da idade da reforma e às perdas nas condições de trabalho. Este resultado reproduz diversas manifestações dos professores aposentados na comunicação social, por se sentirem prejudicados com as perdas sofridas com a reforma, que chegam a 25%, com cálculos agravados e penalizações como o Coeficiente de sustentabilidade. Enfatizam que deveria ter sido mantida a diferença de idade, de acordo com o nível de ensino, e atribuem a essa questão parte da sua motivação para o pedido de reforma. A estes aspectos associam-se a burocracia no trabalho, o cansaço e/ou

esgotamento físico, além da questão do desemprego dos mais jovens. Ao refletirem sobre essas questões, os participantes expressam receio e um certo medo em relação à reforma.

Talvez esse receio da reforma esteja relacionado com a falta de reflexão sobre essa questão e o pouco preparo, ou em alguns casos nenhum preparo, dos participantes para esse processo, o que estaria em convergência com a perspectiva de Dets (1994) ao admitir que é importante se pensar, com o devido cuidado, no período da transição para a reforma. Questão evidenciada através no relato dos participantes não reformados que mostra que poucos pensam na questão da reforma e, quando pensam, expressam a vontade de manter de alguma forma a relação com a docência. Os participantes do Ensino Superior indicam uma melhor transição para a reforma.

Por outro, diferenças em relação à variável condição laboral foram percebidas na fala da maioria dos participantes reformados ao expressarem uma satisfação relacionada com a possibilidade de melhor gerir seu tempo, mantendo sua vida ativa, através de outras atividades, além da docência – já que alguns ainda mantêm alguma relação com a docência. Essa questão condiz com a perspectiva de Pocinho (2014) quando afirma que as atividades que proporcionam bem-estar com a vida permitem que os mais velhos se sintam valorizados e integrados socialmente.

CONCLUSÃO

*Quando pensamos, fazêmo-lo com o fim de julgar ou
chegar a uma conclusão; quando sentimos, é para
atribuir um valor pessoal a qualquer coisa que
fazemos (Carl Jung)*

O aumento da esperança de vida e a crise dos sistemas de segurança social têm levantado questões importantes, que passam pelo lugar que o indivíduo mais velho ocupa na sociedade, pela relação entre o envelhecimento e a qualidade de vida e pelo impacto do aumento do tempo de trabalho na maioria das profissões, entre as quais se conta a profissão docente.

O presente trabalho teve como objetivos descrever as percepções de professores dos diferentes níveis de ensino em relação ao envelhecimento e seu impacto na atividade profissional e qualidade de vida, e explorar o papel do gênero e da condição de reformado nas percepções dos professores sobre o envelhecimento e a qualidade de vida.

Ao analisar as percepções dos participantes da pesquisa em relação ao trabalho docente, percebemos a profunda relação deste com o sentido de suas vidas, de maneira que, em alguns casos, a profissão chega a confundir-se com a própria vida. A sua concepção do trabalho docente centra-se na ideia de mudança, mas com significados distintos entre os níveis de ensino, pois para os participantes do 1ºCEB e 2ºCEB ela diz respeito a adaptação e para os participantes do 3ºCEB e Secundário, e Ensino Superior ela relaciona-se com evolução no modo de exercer o trabalho. A justificativa para tal diferença não é clara, mas pode referir-se às histórias dos próprios níveis de ensino.

A intensificação do trabalho docente surge nesta reflexão e mostra-se incômoda para os participantes, que de maneira direta a relacionam com as mudanças políticas, que nitidamente lhes desagradaram pelas perdas que provocaram nas condições de trabalho. Os professores da Pré-Escola e dos 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e Secundário associam essas mudanças apenas aos impactos da intensificação do trabalho docente, enquanto os participantes do Ensino Superior as associam também às exigências típicas do seu trabalho. Os efeitos das políticas em seu trabalho e sua vida são de total conhecimento dos participantes, os quais expressam desencanto e indignação devidos a elas. Esses sentimentos são ainda mais visíveis nos participantes da Pré-Escola e do 1ºCEB, que manifestam também maior preocupação com sua condição física para o exercício do trabalho com qualidade até a reforma.

Apesar dos efeitos negativos das políticas, em geral, os participantes afirmam que a docência traz benefícios (físicos e psicológicos), refletidos na satisfação pela boa realização do seu trabalho; como afirmam Da Silva e Mafra (2014, p. 5), “[...] é sob a dimensão do

prazer [que] a atividade laboral confere sentido à vida”. Aparentemente as razões para a satisfação dos professores diferem em função do nível de ensino a que pertencem, pois os participantes da Pré-Escola associam-na com a componente afetiva e os do Ensino Superior com o reconhecimento do seu trabalho. Acresce que, para todos os participantes, a docência – que os mantém em ligação com a vida e lhes diminui a atenção ao relógio cronológico - pode ser um ‘antídoto’ ao envelhecimento, relacionado com o desejo de aprender e de se atualizar.

A sua trajetória profissional proporcionou aos participantes uma visão ampla das etapas do seu ciclo de vida. A escolha pela profissão foi por eles relacionada à influência de ‘bons’ professores, fator que permeia a prática docente desses participantes. No entanto, percebemos que os fatores motivacionais diferem em relação ao gênero, pois a maioria das professoras associa a escolha a fatores emocionais e vocacionais, enquanto a maioria dos professores associa sua escolha a conveniência e/ou praticidade. Porém, no decorrer de suas falas, quase de forma inconsciente, esses professores indicam a componente vocacional para explicar a sua adesão à profissão. O entusiasmo e a paixão pela profissão são evidentes nas falas dos participantes, que não se revêm numa possível fase de desinvestimento e, em geral, confirmam a constância do seu investimento.

O desejo de continuar de alguma maneira em atividade foi consenso entre os participantes, mas eles também anseiam por poder conciliar seu trabalho com a qualidade de sua vida e demonstram conhecer a importância de reservar algum tempo para outras atividades. Com efeito, a relação da profissão docente com a qualidade de vida parece ser ambígua, pois pode trazer bem-estar ou mal-estar e não depende apenas da relação professor-aluno, mas também de outros fatores. Os dados da pesquisa demonstram a importância do exercício de reflexão acerca do trabalho, com intuito de identificar precocemente essas condições de stresse e mal-estar docente, para com isso obter subsídios a fim de criar estratégias para evitá-las.

O desejo de continuar na profissão docente está bem presente nas falas dos participantes, o que é ofuscado pelo desencanto causado pelas perdas provenientes das mudanças políticas ocorridas, que geram grande insatisfação. Tal questão demonstra que há efetivamente necessidade de tomadas de decisão política, quer no que diz respeito ao conjunto de professores – que trabalhará mais tempo – quer em relação aqueles que entram

no período de transição para a reforma. Igualmente importante é a preparação do professor para a fase pós-reforma.

Torna-se também pertinente analisar as relações entre as condições de trabalho do professor e o seu processo de envelhecimento, pois o envelhecimento exige uma contínua adaptação e um esforço por parte do indivíduo que envelhece para viver essa nova fase da melhor maneira. Como Lima *et al.* (2015) ressaltam, é importante ter um olhar mais aprofundado sobre as contradições existentes no envelhecimento do professor, com relação direta com a atividade exercida e/ou o nível de ensino. A respeito do processo do envelhecimento em geral, os participantes, têm a percepção nítida das mudanças que ocorrem no aspecto físico, mental e na maneira de ver a vida em resultado do envelhecimento e demonstram uma aceitação natural dessas mudanças. Para eles, em termos profissionais, o envelhecimento é uma mais-valia.

Esses participantes, ao falarem do seu próprio envelhecimento, expressam a ideia de não estarem envelhecendo e ainda consideram a profissão docente um ‘antídoto do envelhecimento’, pelo dinamismo que sugere, por experimentarem através dela o contato com pessoas de várias idades e pelo trabalho que exige uma constante busca pelo conhecimento. Em geral, todos têm consciência do seu envelhecimento e percebem algumas diferenças que dele decorrem, mas com alívio explicam que o envelhecimento é mais exterior do que interior e enfatizam a sua não interferência no ato educativo.

A visão do envelhecimento para esses participantes é positiva e configura-se, pela experiência adquirida em anos de trabalho e dedicação, em segurança e experiência - evidenciadas - pela paixão e pelo orgulho com que falam da sua profissão. Todos têm a consciência da importância da sua profissão para com a sociedade e expressam a preocupação de realizar o seu trabalho da melhor maneira.

O futuro inspira-lhes preocupação, no sentido de poderem, ou não, realizar seu trabalho no futuro com a mesma qualidade com que o tem realizado. Essa preocupação ainda é mais presente na fala dos participantes da Pré-Escola e dos 1ºCEB e 2ºCEB, que a associam ao desgaste e às perdas ao longo período de exercício profissional, o que nos lembra Paúl (1996), quando afirma ser difícil definir de uma vez critérios para se envelhecer bem. Entretanto, a maioria dos participantes reconhece seu envelhecimento como uma mais-valia e associam à docência algumas vantagens.

Em se tratando da questão da reforma, a indignação pelas mudanças políticas, principalmente quanto ao alargamento da idade para reforma, os participantes foram enfáticos em concordar com a legislação anterior que continha diferenças de contagem de acordo com o nível de ensino. Atribuem a essa indignação parte da sua motivação para o pedido de reforma, a que acrescem outros fatores, como o aumento da burocracia no trabalho, o cansaço, o esgotamento físico ou, ainda, permitir o desemprego dos mais jovens.

O grupo dos participantes reformados apresenta clareza sobre a sua real condição (física e emocional) no momento do pedido da reforma e, ainda, afirma terem-no feito no momento certo. Porém, após um momento de ‘descanso’, demonstram o desejo de continuar em atividade, e alguns até cogitam a possibilidade de voltar à docência. A maioria desse grupo concilia a docência com outras atividades (desporto, clube de leitura, associação, etc.); para esses, a reforma foi melhor aceita pelo fato de não terem parado totalmente.

Aparentemente, os participantes que atribuem a um desejo ou a vocação a sua motivação para a escolha da profissão apresentam um maior entendimento do que fazer no pós-reforma, que é, de alguma maneira, manter uma ligação com a docência. Este desejo é confirmado nos relatos dos participantes reformados, que mantém alguma relação com a docência, através de serviços voluntários, por exemplo, mesmo após muitos anos de reforma.

Ao refletir sobre essa questão, o grupo de participantes não reformado expressa receio e um certo medo em relação à reforma e, em sua maioria, os professores dizem não terem pensado ainda sobre o assunto. A falta de reflexão sobre essa questão, o pouco preparo ou, em alguns casos, o nenhum preparo para a reforma parece-nos explicar o medo e o receio demonstrado por esse grupo. Os participantes do Ensino Superior apresentam uma melhor percepção da transição para a reforma, expressa pela tranquilidade com que falam das possibilidades de continuarem a ligação com a docência, através de orientações ou/e pesquisa.

Na variável condição laboral, os participantes reformados expressaram satisfação em poder gerir melhor o seu tempo - mantendo uma vida ativa - para realizarem outras atividades além da docência, já que alguns ainda mantêm alguma relação com a docência. Porém devemos destacar que estes já mantinham antes da reforma algumas outras atividades, além da docência.

Concluimos que, assim como o processo de envelhecimento, a consequente reforma surge de maneira distinta na vida de cada sujeito; e a maneira como será vivida e percebida dependerá, também, de diversos fatores. O exercício de reflexão e o preparo para essas mudanças podem diminuir os efeitos negativos decorrentes das perdas, comuns, no processo de mudança. Portanto, julgamos que seria interessante se pensar numa preparação para o período de transição para reforma e para o período do pós-reforma. Os dados surgem também muito relevantes para a configuração de um conjunto de ações capazes de possibilitar a otimização da gestão dos processos de envelhecimento dos professores.

Com esta pesquisa ficamos sensibilizados para a prática da investigação científica nesta área, nomeadamente porque entendemos a necessidade de perceber melhor a importância do trabalho para os professores e a relação deste com o seu envelhecimento. Considerando a natureza exploratória deste estudo, as conclusões aqui descritas não são absolutas, mas sim indicações para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre a questão do envelhecimento dos professores. Neste sentido, pretendemos no futuro adotar uma abordagem de investigação mista a fim de poder alcançar um maior número de participantes e de obter dados de um número mais alargado de participantes em contextos diversos.

O êxito da vida não se mede pelo caminho que você conquistou, mas sim pelas dificuldades que superou no caminho (Abraham Lincoln)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, João (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, Michael (1995). *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Araújo Pedrosa, Anabela; Cardoso, Rui M. (2000). Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco. In: *Livro de comunicações do 3º Congresso Nacional de Saúde Ocupacional*. Póvoa de Varzim. Retirado em Junho, 15 2016 de <http://docbweb.act.gov.pt/docbwebb/multimedia/associa/pdf/3910-m.pdf>.
- Arroyo, Miguel (2000). *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Assunção, Ada & Oliveira, Dalila (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349-372.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Mediações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bragança, Adriana (2004). *Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da UNICAMP*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Bruschini, Cristina (1986). Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher (1975-1985). *São Paulo em Perspectiva*, 2(1), 1-20.
- Carrolo, Carlos (1997). Em torno da construção da identidade profissional. In Maria Teresa Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21-50). Porto: Editora Porto.
- Carvalho Filho, Eurico (1996). Fisiologia do envelhecimento. In Matheus Papaléo Netto (Org.), *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada* (pp. 44-62). São Paulo: Atheneu.
- Cau-Bareille, Dominique (2009). Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière: une approche ergonomique. *Centre d'Études de l'Emploi*, 56, 1-65. Retirado em Junho 15, 2015 de <http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/56-vecu-travail-sante-enseignants-carriere-ergonomique.pdf>.
- Cau-Bareille, Dominique (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: Elementos para uma abordagem sob o prisma do género. *Laboreal*, 10(1), 59-78. Retirado em Junho 10, 2015 de http://laboreal.up.pt/files/articles/59_78.pdf.
- Cenci, Angelo (2002). *O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral*. Passo Fundo: A.V. Cenci.

- Clandinin, Jean & Connelly, Michael (1991). Narrative and story in practice and research. In Daniele Schön. (Ed), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College Press.
- Coltro, Alex (2000). A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de Pesquisas em administração*, 1(11), 37-45.
- Comissão Europeia (2010). *Comunicado de Bruges sobre o Reforço da Cooperação Europeia no Ensino e Formação de Profissionais para o Período de 2011-2020*, 07 dezembro. Retirado em Junho, 02 2015 de http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_pt.pdf.
- Correia, Paula (2007). Velhos são os trapos: mito ou realidade?. Retirado em Junho 20, 2015 de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0340.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2015). *Relatório Estado da Educação*. Retirado em Junho 02, 2016 de <http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_2014_VF.pdf>.
- Costa Neto, Pedro (1977). *Estatística*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Cruz, José (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In José Cruz, Rui Gonçalves & Paulo Machado (Eds.), *Psicologia e educação. Investigação e intervenção* (pp.315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Davezies, Philippe (2007). Intensification. Danger: le travail rétréci. *Revue Santé et Travail*, 57, 30-33.
- Debert, Guita (1999). *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora Fapesp.
- Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro, alterada pela Lei n.º 77/2009, de 13 de agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 287/2009, de 8 de outubro, a 1 de janeiro de 2015 considera-se feita a 1 de janeiro de 2013. Retirado em Abril 25, 2016 de <http://www.spgl.pt/projeto-do-governo-%E2%80%9Cprojeto-de-normas-relativas-ao-setor-publico%E2%80%9D-reuniao-de-18-10-2012-preve-extincao-do-regime-especial-de-aposentacao-de-docentes-em-monodocencia>.
- Dejours, Jacques (1992). *A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dohms, Karina, Zacharias, Jamile, Lettnim, Carla, Mendes, Aline, Mosquera, Juan & Stobäus, Claus (2012). Envelhecimento e docência: a busca do bem-estar na construção pessoal e profissional. In Anderson Ferreira, Claus Stobäus, Denise Goulart & Juan Mosquera (Orgs.). *Educação & envelhecimento*, 107-119. Porto Alegre: EdUPUCRS.
- Dutra, Ana Regina (2007). Adequação das condições de trabalho ao trabalhador que envelhece. *XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP)*. Foz do

Iguaçu: ABEPRO. Retirado em Abril 04, 2016 de http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2007_tr600453_9941.pdf.

Elbaz, Freema (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), p.1-19.

Esteve, José (1995). Mudanças sociais e função docente. In: António Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126). Porto: Editora Porto.

Estrela, Maria Teresa (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Editora Porto.

Fleck, Marcelo (2000). Avaliação de qualidade de vida. In Renério Fráguas Junior & João Augusto Figueiró (Eds.), *Depressões em Medicina Interna e em outras condições médicas* (pp.33-43). São Paulo: Atheneu.

Fleck, Marcelo (2008). Problemas conceituais em qualidade de vida. In Marcelo Fleck (Org.), *A Avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais de saúde* (pp. 19-28). Porto Alegre: Artmed.

Fontaine, Roger (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

França, Lucia Helena (1999). Preparação para aposentadoria: desafios a enfrentar. In Renato Veras (Org.), *Terceira idade: alternativas para uma sociedade em transição* (pp. 11-34). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

França, Lucia Helena (2002). *Repensando a aposentadoria com qualidade – um manual para facilitadores em programas de educação para a aposentadoria*. Rio de Janeiro: CRDE/UnATI/UERJ. Retirado em Maio 25, 2016 de <http://www.crdeunati.uerj.br/publicacoes/pubEletronica.asp>.

França, Lucia Helena & Carneiro, Verônica Lopes (2009). Programas de preparação para a aposentadoria: um estudo com trabalhadores mais velhos em Resende (RJ). *Revista brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 12(3), 429-448.

Fulllan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? - O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gatti, Bernardete (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.

Gil, Antônio (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gil, Antônio (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas

Gimeno Sacristán, José (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. (pp. 63-90). Porto: Editora Porto.

- Godoy, Arilda (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*, 35(3), 20-29.
- Gómez, Angel (1997). O pensamento prático de professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, Cecy (2007). *Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Gonçalves, José (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In António Nóvoa (Org.). (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Herdeiro, Rosalina (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: narrativas de professores*. Lisboa: Chiado.
- Hypólito, Álvaro (1999). Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In Ilma Veiga & Maria Isabel da Cunha. (Org.), *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 81-100). Campinas: Papirus.
- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61) Porto: Editora Porto.
- Huberman, Michael (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61) Porto: Editora Porto.
- Jesus, Saul (1996). *A motivação para a Profissão Docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Lisboa: Estante Editora.
- Jesus, Saul (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores.
- Jesus, Saul (2007). *Professor sem stress*. Porto Alegre: Mediação.
- Jolivet, Annie & Lee, Sangheon (2004). Employment conditions in an ageing world: meeting the working time challenge. *Conditions of work and employment series*, 9, 1-38. International Labour Office. Retirado em Junho 20, 2015, de www.ilo.org/public/english/protection/condtrav/time/time_publ.htm.
- Kokkinos, Constantinos (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Lage, Maria Campos (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *Educação temática digital*, 12, 198.

- La Torre, Antonio, Del Rincon, Delio & Arnal, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigacion educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- L'Écuyer, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Québec: PUQ.
- Levine, David, Stephan, David, Krehbiel, Timothy & Berenson, Mark (2008). *Estatística: teoria e aplicações*. Rio de Janeiro: TLC.
- Lima, Ivone, Milani, Miriam, Silva, Gislanei, Silva, Iraneide, Sanches, Maria & Nadaf, Vania (2015). Professores e envelhecimento: um estudo de representações sociais. *Investigação qualitativa em educação*, 2, 431-436.
- Lopes, Amélia (1993). *A identidade docente: Contribuindo para a sua compreensão*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Portugal.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Loureiro, Armando & Fernandes, T. (2013). A Universidade Sénior como espaço de aprendizagem, socialização e envelhecimento ativo: o estudo exploratório de um caso. In José Pereira, Marcelino Lopes & Tânia Rodrigues (Eds), *Animação sociocultural, Gerontologia e Geriatria. A intervenção social, cultural e educativa na terceira idade* (pp. 85-91). Chaves: Intervenção.
- Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180.
- Lüdorf, Sílvia & Ortega, Francisco (2013). Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de Educação Física. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 17(46), 661- 675.
- Manzini, Eduardo (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial* (pp.11-25). Londrina: EdueL.
- Marta, Margarida & Lopes, Amélia (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista lusófona de educação*, (22), 159-175.
- Martinez, Kilza; Vitta, Alberto & Lopes, Eymar (2009). *Avaliação da qualidade de vida dos professores universitários da Cidade de Bauru-SP*. Bauru: Salusvita.
- Matiz, Luciana & Lopes, Amélia (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Retirado em: Julho 20, 2016 de https://sigarra.up.pt/fpceup/en/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=590984
- Meira, Vanessa & Leite, Yoshie (2015). O que leva professores aposentados retornarem a docência? *Nuances: estudos sobre educação*, 26, 219-233.

- Mendes, Luciano, Chaves, Carlos, Santos, Maria & Neto, Gustavo (2006). A dialética prazer/desprazer no trabalho: vivências de significado e sofrimento no trabalho de professor universitário. In *30º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, (30). Salvador: Anpad.
- Mertens. Donna (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moreira, Jacqueline de Oliveira (2011). Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários. *Psicologia em estudo*, 16(4), 541-550.
- Moreira, Jacqueline de Oliveira & Vieira, Rosana Figueiredo (2014). Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?. *Revista pesquisas e práticas psicossociais*, 9(1), 57-63.
- Mosquera, Juan & Stobäus, Claus (2012). O envelhecimento saudável: educação, saúde e psicologia positiva. In Anderson Ferreira, Claus Stobäus, Denise Goulart & Juan Mosquera, *Educação e Envelhecimento* (pp. 14-22). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Neri, Anita (2001). *Desenvolvimento e Envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, António (1992a). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33) Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, António (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, António (Org.). (2000). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. In *Conferência: Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Odebrecht, Clarisse (2002). *Adequação do trabalho ao trabalhador que envelhece: recursos auxiliares*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Oliveira, Dalila (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In Dalila Oliveira. (Org.), *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp.13-35). Belo Horizonte: Autêntica.
- Organisation Internationale Du Travail (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International de Travail.
- Pais Ribeiro, José (1994). A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. *Análise Psicológica*, 12 (2-3), 179-191. Retirado em Outubro 04, 2015 de <http://hdl.handle.net/10400.12/3090>.

- Pais Ribeiro, José (1998). *Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA.
- Pais Ribeiro, José (2009). A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. In José Cruz, Saul Neves de Jesus, & Cristina Nunes (Coords.). *Bem-estar e qualidade de vida* (pp.31-49). Alcochete: Textiverso.
- Paúl, Constança (1996). *Psicologia dos idosos: o envelhecimento em meios urbanos*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Paúl, Constança & Oscar Ribeiro (2012). *Manual de Gerontologia. Aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa-Porto: Lidel.
- Perrenoud, Philippe (1993). Ensinar ou a vertigem da dispersão – fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In Philippe Perrenoud, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (pp. 54-69). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pocinho, Ricardo, Jacob, Luis, Santos, Eduardo & Fernandes, Helder (2013). *Envelhecimento e Economía Social: perspectivas atuais*. Viseu: Psicosoma.
- Pocinho, Ricardo (2014). *Mayores en contextos de aprendizaje: Caracterización y efectos psicológicos en los alumnos de las Universidades de Mayores en Portugal*. Tese de doutoramento, Universitat de València, València, Espanha.
- Prick, Leo (1989). Satisfaction and Stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Rabelo, Amanda Oliveira. A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”. Retirado em Maio, 05 2016 de <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v41n27.pdf>.
- REBIDES (2015). *Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior ao abrigo do Decreto-Lei n.º 15/96, de 6 de Março*. Retirado em junho 02, 2016 de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>.
- Reis, Clayton & Facci, Marilda (2011). A Atividade principal e a velhice: contribuições da psicologia histórico-cultural. In *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 87-102). Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Rita, Joana; Patrão, Ivone & Sampaio, Daniel (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, Daniel, Ramos, Rui & Mendes, José (2005). Modelo de avaliação da qualidade de vida aplicado a Campi Universitários. *Anais do PLURIS 2005 – I Congresso Luso Brasileiro para o Planeamento Urbano Regional Integrado Sustentavel*, 1-22.
- Rosso, Sadi (2006). Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4(1), 65-91.

- Ruivo, João (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Castelo Branco: RVJ Editores, Associação Nacional de Professores.
- Santos, Carolina; Pereira, Fátima & Lopes, Amélia (2013). O uso de narrativas do tipo biográfico como possibilidade de construir conhecimentos no coletivo. *IV Jornadas de historias de vida en educación: El papel de la investigación biográfico-narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado*. Retirado em Junho, 10, 2016 de https://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/03/santos_pereira_lopes.doc
- Santos, Elaine, Novo, Luciana & Tavares, Larissa (2010). Do prazer ao sofrimento docente: uma análise sob a perspectiva da qualidade de vida no trabalho em uma IFES. *Repositório digital UFSC*. Retirado em Maio 18, 2015 de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96973/ARTIGO%20DO%20SOFRIMENTO%20AO%20PRAZER%20DOCENTE%20UMA%20AN%C3%81LISE%20SOB%20A%20PER.pdf?sequence=1>.
- Santos, Maria de Fátima (1990). *Identidade e aposentadoria*. São Paulo: EPU.
- Seco, Graça (2005). A Satisfação dos Professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, 8, 73-92.
- Silva, Sara Gabriela (2009). *Qualidade de vida e bem-estar psicológico em idosos*. Tese de Doutoramento, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Silva, Isabel & Mafra, Flávia (2014). Trabalho Docente, Trabalho Decente ou Trabalho Doente? Reflexões sobre o Trabalho de Professores Universitários na Contemporaneidade. *VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*. Retirado em Março 02, 2016 de http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2014/2014_EnEO175.pdf.
- Sousa, Jesus Maria (2000). *O Professor como Pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Editora Asa.
- Stano, Rita de Cássia (2001) *Identidade do professor no envelhecimento*. São. Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice & Raymond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Theodorson, George & Theodorson, Achilles (1970). *A modern dictionary of sociology*. London: Methuen.

- Torres, Raul (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In Livia de Tommasi, Mirian Warde & Sérgio Haddad (Orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 125-93). São Paulo: Cortez.
- Triviños, Augusto (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vasconcelos, Teresa (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Pós-modernidade. *Revista Ibero-americana de Educación*, 22, 93-115.
- Viegas, Susana & Gomes, Catarina (2007). *A identidade na velhice*. Porto: Ambar.
- Whoqol Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.